

**A dança como prática inclusiva dos jovens portugueses ciganos
em contexto escolar. Experiência no Vale da Amoreira, Concelho da
Moita.**

Carina Patrícia Cardoso Neves

**Dissertação de Mestrado
em Migrações, Inter-etnicidades e Transnacionalismo**

Abril, 2015

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Migrações, Inter-etnicidades e Transnacionalismo, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Dulce Pimentel e co-orientação da Professora Doutora Lurdes Nicolau.

Dedicatória

Aos ciganos do Vale da Amoreira.

AGRADECIMENTOS

Quero demonstrar a minha gratidão à Professora Doutora Dulce Pimentel e à Professora Lurdes Nicolau por acreditarem neste projecto. Pela dedicação, persistência, motivação que ambas revelaram, sempre com grande profissionalismo. Agradeço também a amizade expressada em todas as palavras de incentivo e força na hora certa.

Este trabalho nasce de um projecto construído com a comunidade cigana do Vale Amoreira. Foi o trabalho do quotidiano que nos incentivou a realizar esta dissertação para aprofundar o conhecimento sobre a cultura cigana. Um especial agradecimento aos jovens ciganos do Vale da Amoreira.

Agradeço a todos os técnicos (AVEVA e IBC), professores, coordenador TEIP pelo envolvimento no Projecto "Dança Cigana" ao longo dos quatro anos lectivos (2007-2011).

Quero também agradecer aos meus amigos que me acompanharam nesta etapa, sabendo da importância deste projecto na minha vida profissional. Agradeço, em especial, à minha amiga Andreia Novo todo o apoio prestado na fase de conclusão da tese.

Grata à minha família pela paciência nos momentos de ansiedade e nervosismo na recta final da concretização desta dissertação.

«A dança como prática inclusiva dos jovens portugueses ciganos em contexto escolar. Experiência no Vale da Amoreira, Concelho da Moita.»

Carina Patrícia Cardoso Neves

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Ciganos, Comunidade, Dança, Inclusão, Diálogo, Interculturalidade, Escola

A experiência de trabalho da equipa de Animação Sociocultural com a etnia cigana no Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira, integrado no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), permitiu conhecer de perto esta cultura e criar estratégias de inclusão social para alguns alunos desta etnia em contexto escolar.

A dança foi a principal estratégia utilizada no sentido de estabelecer proximidade e confiança com as crianças, jovens e familiares, tanto na escola como do deste meio envolvente. A dança tornou-se um motivo para ser um espaço de encontro e de diálogo entre etnias, não só no espaço, mas também em eventos culturais da freguesia do Vale da Amoreira e no concelho da Moita.

Nesta dissertação propomo-nos então reflectir sobre o trabalho efectuado com a comunidade cigana ao longo de quatro anos lectivos, tendo como instrumento de trabalho a dança como prática inclusiva dos portugueses ciganos no contexto escolar. A dança tornou-se numa importante ferramenta permitindo quebrar as barreiras do preconceito e criar pontes de diálogo e conhecimento entre a escola, ciganos e não-ciganos. Para além do enquadramento teórico consideramos que a metodologia mais adequada para o desenvolvimento deste trabalho seria o estudo qualitativo, tendo como vertente metodológica o estudo de caso, que decorreu numa escola no Vale da Amoreira.

«Dance as a social inclusion practice of the Portuguese Roma community in school settings. The case of Vale da Amoreira, County of Moita»

Carina Patrícia Cardoso Neves

ABSTRACT

KEYWORDS: Roma, Community, Dance, Inclusion, Dialogue, Interculturality, School

The expertise of the Sociocultural Animation Team with the Roma community in the Group of Schools of Vale da Amoreira (AVEVA), as part of the Program of Educational Territories of Priority Intervention (TEIP2), enabled the Team to delve into the culture of the Roma community and to create social inclusion strategies for this community in school settings.

Dance was used as the main strategy to approach the children, youth and families of the Roma community. Dance provided an opportunity for dialogue and proximity with this community, both in a school setting but also in cultural events that took place in the borough of Vale da Amoreira, county of Moita.

This dissertation is a result of the work carried in partnership with the Roma community for four years and it focuses on the importance of dance as a social inclusion practice in schools amongst the Portuguese Roma community.

Dance became an important tool to break down preconceived ideas, to foster dialogue and to generate knowledge between the school, the Roma community and non-Roma community members. The dissertation consists of a theoretical framework and data analysis of a case study in Vale da Amoreira.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES, PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS.....	1
1.1. Origem do projecto de investigação: razões de uma escolha	1
1.2. Problemática	12
1.2.1. A assimilação e a problemática da escolarização	13
1.2.2. Resistência à Modernidade.....	17
1.3. Objectivos.....	19
CAPÍTULO 2 – ÁREA DE ESTUDO E METODOLOGIA	22
2.1. O Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira: contexto geográfico e social ..	22
2.1.2. Trabalho em parceria com a Iniciativa Bairros Críticos	23
2.2. Metodologia: estudo de caso.....	25
2.3. Desenvolvimento do projecto “Dança Cigana” do Vale da Amoreira: observação directa e participante	27
2.3.1 No terreno: entrevistas semi-directivas.....	29
2.3.2 Fotografia: insistência e cobrança	33
2.4. Dimensões de análise	36
CAPÍTULO 3 - OS CIGANOS.....	40
3.1. História do povo Cigano – movimento migratório	40
3.2. Breve contexto da música cigana na Europa	42
3.3. Contexto histórico dos portugueses ciganos	45
3.4. Dança e música cigana em Portugal e suas influências	47
CAPÍTULO 4 – DANÇA: CORPO, LINGUAGEM E LIBERDADE DE EXPRESSÃO	50
4.1. Breve contexto da Antropologia da Dança.....	50
4.2. O controlo da família e a liberdade através da dança	53
CAPÍTULO 5 – A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL – INTERVENÇÃO EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA 2	56

5.1. Animação Sociocultural no contexto educativo em Territórios TEIP 2	56
5.2. Impacto do projecto "Dança Cigana"	59
5.2.1. Mediação entre escola e comunidade cigana: confiança e proximidade	59
5.2.2. Mobilização no espaço urbano do Vale da Amoreira	61
5.2.3. Impacto pós projecto	64
5.2.4. Valorização da identidade cultural: "identidade positiva" da etnia cigana	66
CAPÍTULO 6 – MU-DANÇA, PENSAR E REPENSAR A ESCOLA.....	68
6.1. A consciencialização e a formação dos professores sobre a cultura cigana	68
6.2. Pais e filhos ciganos – Perspectivas quanto à educação	74
6.3. A dança - Instrumento de inclusão no contexto educativo	79
CONCLUSÃO	81
BIBLIOGRAFIA	87
ANEXOS	102

CAPÍTULO 1 – Introdução: Motivações, problemática e objectivos

1.1. Origem do projecto de investigação: razões de uma escolha

"O diálogo significa que não nos limitamos a falar, mas que também ouvimos - algo que não somos muito bons nas nossas sociedades demasiado faladoras e cheia de opiniões. Sem um coração receptivo que esteja aberto a ouvir o «Outro» - ouvirmos atentamente todos os medos, a dor e a raiva subjacentes - o diálogo transforma-se numa diatribe. Não vale de nada entrarmos em diálogo com o «Outro», a não ser que estejamos preparados para deixar o diálogo que esse diálogo nos mude, que desafie os nossos preconceitos e que nos faça olhar para nós próprios e para o «Outro» com novos olhos. Essa é a única forma de podermos ter a esperança de «nos conhecermos uns aos outros».

(Armstrong, 2009: 37)

O trabalho que exercemos durante quatro anos lectivos como Técnica Superior de Animação Sociocultural no Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira (AVEVA), concelho da Moita, integrado no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), permitiu-nos criar relações de proximidade com os alunos de etnia cigana e com a respectiva comunidade.

O Programa TEIP 2 ¹ surgiu em 2008, na sequência do primeiro programa criado pelo Ministério da Educação em 1996 ² e visava “a apropriação, por parte das

¹ Ver anexo I - *Diário da República*, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008 (Despacho normativo n.º 55/2008).

² Através do Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. Em 2012, é dada continuidade ao Programa, justificando-se a criação dos designados territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração com a necessidade de reforçar as “ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (Despacho normativo n.º 20/2012).

comunidades educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua acção para a reinserção escolar dos alunos” (Ferreira & Teixeira, 2010).

A dança³ foi um dos factores que possibilitou o diálogo de proximidade entre a escola e a etnia cigana, permitindo colocar várias questões: i) de que forma é que podemos comunicar através da dança? ii) Qual a sua função na inclusão social dos portugueses ciganos em contexto escolar? iii) Sendo uma etnia discriminada, de que forma a dança pode contribuir para a valorização da sua cultura na escola e no bairro?

Estas questões surgem na sequência do projecto “Dança Cigana”, iniciado em 2008 e que decorreu até 2011, envolvendo vários intervenientes da comunidade escolar e local, desde alunos, famílias, professores e parceiros do Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira.

Como referido, o grupo "Dança Cigana" do Vale da Amoreira surgiu motivado pelo interesse de duas alunas desta etnia que frequentavam o 6º ano de escolaridade em 2008, data em que iniciámos o trabalho como Animadora Sociocultural no Agrupamento. A constituição do grupo só foi possível através destas alunas que, com a sua participação e entusiasmo, permitiram trazer outros jovens de etnia cigana para o projecto.

A quarta-feira foi o dia da semana escolhido para a realização dos ensaios⁴ semanais deste projecto, de maneira a que os alunos participantes não tivessem que faltar a nenhuma aula. Dado que nesse dia da parte da tarde não decorriam aulas na Escola Básica 2º e 3º Ciclo do Agrupamento e as aulas na Escola EBJI nº1 do Vale da Amoreira terminavam às 15 horas, esta foi a melhor opção encontrada. Durante o ano lectivo, poucos alunos desistiram do projecto, tendo sido mais evidente a inclusão de novos elementos no grupo e a sua permanência até ao final do ano lectivo.

³ Tal como as outras formas de arte, a dança é difícil de definir, mas nesta investigação a dança terá como base teórica a antropologia da dança na perspectiva de Jonh Blaking (1983) que apresenta a "dança" como um facto social.

⁴ Ver anexo II – Figura 1

No primeiro ano de existência (2007-2008), o projecto apresentou-se publicamente com uma actuação no mês de Maio, na Feira de Projectos Educativos da Moita, e nas festas de encerramento do ano lectivo que decorrem anualmente no Agrupamento. Pela primeira vez foi proporcionada uma actuação de dança cigana por um grupo constituído por seis elementos (cinco raparigas e um rapaz de etnia cigana) na referida feira. Por decisão da equipa responsável pela programação, o grupo ficou para o final de todas as actuações, tendo já nesta altura a maioria do público abandonado o recinto, razão pela qual teve uma assistência menor ao previsto. Por este motivo, gerou-se alguma tensão e conflito entre os pais dos alunos do grupo que foram ao local ver os filhos actuar.

Para que o projecto atingisse os objectivos sociais pretendidos, a relação de confiança com os pais dos alunos era um dos principais factores de sucesso/insucesso deste. Chegámos, por isso, a colocar em causa o trabalho de um ano por este tipo de incidentes, percebendo que podíamos ter perdido a confiança conquistada anteriormente.

Este foi o primeiro ano que tivemos a oportunidade de trabalhar com a etnia cigana, actuando profissionalmente numa equipa de Animação Sociocultural. Para poder compreender melhor esta cultura sentiu-se a necessidade de conhecer mais sobre a etnia cigana. Foi também no ano de 2007-2008 que surgiu a oportunidade de realizar uma formação em Kosice, na Eslováquia, intitulada "Let's Learn Together"⁵, através do programa Juventude em Acção (Programa da União Europeia para Jovens). Realizada entre 25 a 29 de Junho de 2008, esta formação foi direccionada a profissionais que trabalhassem com jovens Roma, tendo como objectivo principal a criação de projectos de intercâmbio entre jovens europeus ciganos/Roma.

Esta iniciativa europeia permitiu conhecer Organizações Não Governamentais (ONG) de outros países, algumas delas representadas por pessoas de etnia

⁵ Ver anexo II – Figura 3 e 4

cigana/Roma, podendo dar a oportunidade de conhecer os projectos e experiências de intervenção que cada uma realizava com estes jovens.

Esta partilha intercultural permitiu aprofundar o conhecimento sobre a cultura cigana, tendo sido possível constatar diferenças culturais de país para país e, ao mesmo tempo, os pontos em comum, nomeadamente no que diz respeito às suas tradições, como também de um percurso histórico comum nas várias comunidades internacionais – a sua "diáspora", perseguições e preconceitos sofridos – elementos que permitem compreender melhor o transnacionalismo desta etnia.

Durante esta formação estivemos envolvidos em todas as fases de construção de uma candidatura internacional ao Programa Juventude em Acção, ou seja, de elaborar um projecto trilateral com outros países, tendo congregado, neste caso, Portugal, Noruega e Lituânia. Os três países estavam representados pelas seguintes organizações: da Lituânia, o Roma Community Center, representado pelo Roma lituano Aleksandras Bogdanovic; da Noruega, a Self Help for Immigrant and Refugees (SEIF), representada pela Roma norueguesa Djulja Spatalaj e; por fim, de Portugal, o Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira, representado por nós enquanto Animadora Sociocultural desse contexto escolar. Dois dos parceiros intervenientes – Portugal e Lituânia – trabalhavam com a comunidade cigana através de projectos de dança, enquanto a ONG norueguesa trabalhava na inserção dos jovens Roma nas escolas e na sua legalização no país.

Ao partilharmos as diferentes realidades de trabalho com jovens ciganos constatámos que ao fazer uma candidatura teríamos a possibilidade de trabalhar e melhorar a nossa intervenção, nomeadamente no que diz respeito ao incentivo da frequência escolar e no combate ao preconceito em relação à etnia cigana, podendo ter como instrumento a dança. Criámos então o projecto "Dance With Us"⁶.

⁶ Na elaboração da candidatura ao Programa Juventude em Acção, este teve de ser escrito na língua inglesa sendo um projecto internacional, na qual destacamos os seguintes objectivos e prioridades: "The Roma ethnic have different cultures in each country (in this case: Portugal and Norway), but the predominant Roma traditions comes from inside of each one of the families. We can see the acculturation in this ethnic group, essentially by artistic forms, such as dance. Here they can show

Constatámos que estes jovens tinham potencialidade e motivação para alcançar uma participação mais activa na sua comunidade.

A experiência daquela formação ocorrida na Eslováquia permitiu ter uma maior consciencialização sobre a urgência de mudar mentalidades relativamente ao preconceito e ao estigma que a etnia cigana sofreu ao longo de séculos, acreditando que o projecto que seria submetido poderia ser um dos caminhos para essa mudança. Com a aprovação da candidatura pela Agência Nacional Portuguesa em 2009, chegou a autorização para efectuar as duas visitas de planeamento estipuladas no programa. A primeira, realizada em Oslo, Noruega, teve como principal objectivo a programação de uma semana de intercâmbio e delineação das actividades a ocorrer no tempo estipulado.

Antes da segunda visita de planeamento a ser realizada no Vale da Amoreira, a organização da Lituânia não manteve o contacto e não entregou a documentação necessária a tempo o que impossibilitou a sua participação. O projecto teve de passar a bilateral (dois promotores, Portugal e Noruega).

A segunda visita foi então realizada em Setembro de 2009. Além da representante da ONG SEIF, esteve presente um jovem cigano norueguês que iria participar no intercâmbio. Durante três dias de visita o plano de trabalho centrou-se na conclusão do planeamento das actividades programadas para o intercâmbio a ocorrer. Uma das jovens ciganas do AVEVA envolvidas no projecto acompanhou e participou nos três dias de visita.

the different types of movements but we can always recognize the Roma culture. In the two participant countries in this project, we can verify the social and cultural discrimination. We can also see the great difficulty to include the roma communities in the society, in order to acquire the same rights and opportunities, fundamentally in the education. Consequently, our main goals are: try to find answers for the social inclusion, promote and preserve the Roma culture identity and promote the intercultural dialogue and the tolerance between the youngsters of the different countries. The priority of this project is to encourage the active participation of Roma youngsters in this youth exchange, by sharing different life styles and cultures. The mobility of youngsters is another priority, because we believe that together, the Roma communities can discuss their future and find answers for a better life without discrimination, and also try to find ways that can support their causes."

Numa visita ao bairro do Vale da Amoreira os participantes noruegueses conheceram alguns dos encarregados de educação dos nossos alunos.

Mas, para uma efectiva concretização do projecto, a autorização dos encarregados de educação era fundamental. A convocação de uma primeira reunião resultou apenas na comparência de uma encarregada de educação, pelo que a exposição do projecto teve que ser realizada porta a porta, dando a conhecer os seus objectivos e a importância que poderia ter na valorização da comunidade cigana no Vale da Amoreira. Os encarregados de educação demonstraram muitos receios e inseguranças em relação a este projecto, uma vez que os seus filhos iam interagir com outros jovens ciganos que desconheciam. O maior obstáculo foi a necessidade de uma constante vigilância das raparigas ciganas. Aliás, a condição que um dos encarregados de educação impôs para a autorização da sua filha no projecto foi a participação dos primos mais velhos, de modo a poder reforçar a vigilância familiar. O mesmo aconteceu no contexto familiar norueguês, com iguais imposições da participação adicional de outros membros da família.

Infelizmente o projecto "Dance with Us" não se concretizou. Uma das participantes do grupo norueguês teve um problema familiar, o que impossibilitou a sua vinda. Como os restantes membros do grupo pertenciam à mesma família, e sendo o acompanhamento familiar uma das condições para a autorização da sua vinda, o intercâmbio e, consequentemente, o projecto foi cancelado, depois de comunicado todo o processo à Agência Nacional Portuguesa.

No ano lectivo seguinte (2008-2009) o grupo de dança continuou com sete elementos no total, dos quais cinco raparigas e dois rapazes de etnia cigana. Os ensaios eram um pretexto para outros alunos de etnia cigana assistirem e haver convívio entre rapazes e raparigas sem a apertada vigilância dos pais. Pode-se dizer que a escola surgia na vida destes jovens como um espaço de liberdade, principalmente para as raparigas, por norma mais protegidas do que os rapazes. Com o tempo, o Projeto foi despertando alguma curiosidade dos alunos não-ciganos para assistir aos ensaios, embora esta presença não fosse do total agrado dos alunos de etnia cigana, devido ao sentimento de vergonha e de invasão daquele espaço que já

consideravam seu. Partiu desta experiência a ideia de realizar *workshops* de dança nos intervalos das aulas⁷. Apenas as duas alunas que iniciaram o grupo se disponibilizaram para colaborar mostrando-se à vontade para interagir com os colegas e ensinar a “sua” dança. Nestes *workshops* verificou-se uma positiva interacção entre jovens de diversas culturas, já que este é um agrupamento de grande diversidade cultural. Trata-se de jovens portugueses filhos de imigrantes de Angola, Cabo-Verde e Guiné Bissau, sendo que as suas raízes culturais sobressaem através da música e da dança. Estas práticas foram muito utilizadas nas nossas actividades de animação sociocultural na escola, pois começámos a perceber que era uma boa estratégia para fortalecer a comunicação intercultural. Deste modo, vários projectos surgiram neste ambiente de troca cultural, tais como a Rádio Escolar e a composição e produção de música e grupos de dança (africana e cigana).

No ano lectivo de 2009-2010 o grupo de "Dança Cigana" foi inserido na programação de actividades do Centro de Experimentação Artística⁸ pertencente ao Programa Iniciativa Bairros Críticos (IBC), tema que desenvolveremos no próximo capítulo, onde aprofundaremos as parcerias do Agrupamento. Durante as reuniões da IBC com todos os parceiros envolvidos em que participámos enquanto representante do AVEVA, reforçámos a necessidade do projecto "Dança Cigana" poder incluir uma professora profissional na área da dança cigana. Todos os parceiros concordaram e compreenderam que podia ser uma mais valia para a comunidade cigana e para o Vale da Amoreira. Foi então contratada pela IBC uma professora de dança cigana para dinamizar *workshops* abertos a toda a população do Vale da Amoreira. As tardes de quarta-feira, tempo dos ensaios do projecto, passaram a ser utilizadas como tempo útil destas sessões de *workshop*, tendo funcionado como um importante reforço do ensaio. Tínhamos alguma esperança que através deste *workshop* mais pessoas do bairro decidissem inscrever-se. Inicialmente vieram bastantes jovens de etnia cigana, mas percebemos que esta presença se deveu maioritariamente à curiosidade de ver

⁷ Ver anexo II – Figura 5 e 6.

⁸ Ver anexo III

uma pessoa não-cigana a dançar a "sua dança". No entanto, tivemos inscrições de duas jovens não-ciganas que não ficaram até ao final do ano lectivo e de mais cinco jovens de etnia cigana.

A professora de dança, Carolina Fonseca⁹, estabeleceu uma boa ligação com os alunos do grupo. Embora inicialmente tenham revelado alguma resistência, logo aceitaram a sua presença e a inclusão de coreografias com novas técnicas de dança cigana e música de outros países.

Carolina Fonseca é bailarina coreógrafa com uma vasta experiência profissional na dança cigana com diferentes técnicas, com formação em vários países, europeus como Roménia, Espanha e também noutros continentes como Ásia (Índia) ou América.

Com o apoio financeiro da IBC adquirimos também roupas para os espectáculos. Se inicialmente os elementos do grupo gostaram desta iniciativa, depois não se identificaram com os figurinos e preferiam vestir nas actuações as suas roupas, usando as que consideravam apropriadas para celebrações importantes e também muitos adereços. Com esta atitude percebemos que, sem ser nossa intenção, acabámos por criar alguma imposição em volta dos figurinos. O principal objectivo era que se tornassem um pouco mais profissionais ao nível da apresentação pública em espectáculos, através de alguma uniformização estética. No entanto, perante a resistência que verificámos por parte dos alunos fomos eliminando os figurinos e no final apenas ficaram alguns elementos como os xailes e os leques.

Este foi o ano em que se realizaram mais actuações, pois o grupo foi mais divulgado, teve mais reconhecimento na comunidade e foi convidado para eventos no Vale da Amoreira promovidos pela IBC¹⁰. Manteve-se, também, a participação anual na Feira de Projectos de Educação da Moita, e foi necessário continuar a solicitar aos responsáveis pela programação a presença do grupo mais cedo no palco, pois a sua atuação continuava a constar em último lugar. Além destas actuações participaram,

⁹ Ver anexo II – Figura 7 e 8.

¹⁰ Ver anexo II – Figura 12 e 13.

ainda, m nas Festas Multiculturais do Vale da Amoreira. Esta festa é considerada a mais importante da freguesia, realiza-se anualmente durante o mês de Junho e participam vários grupos de dança e canto da localidade. Tal como o nome indica trata-se de várias culturas que estão aí representadas, não só através das artes mas também da gastronomia e do movimento associativo. A etnia cigana nunca tinha participado nesta festa, quer no palco quer no público e quando alguns indivíduos foram questionados sobre o motivo da sua ausência responderam que ocorriam sempre situações conflituosas com a comunidade africana e que não se sentiam bem-vindos. Na primeira actuação, em Junho de 2010, vários indivíduos da comunidade cigana assistiram à atuação do grupo de dança e não se registou qualquer conflito, mas verificou-se um momento de diálogo e de reconhecimento positivo do grupo de dança perante o público.

Terminado o ano lectivo (Junho de 2010), outro se iniciava em Setembro (2010-2011), data em que retomámos o contacto com os alunos e encarregados de educação para a continuidade do grupo de dança. A maior parte dos elementos continuaram no grupo, ao qual se juntaram mais, nomeadamente uma aluna não-cigana que, pela sua paixão pela dança persistiu no grupo até ao final do ano lectivo, ainda que muitas vezes as alunas de etnia cigana a excluíssem. Este foi, sem dúvida, um processo que teve que ser muito trabalhado para que houvesse aceitação e tolerância.

Com a experiência dos três anos anteriores, este projecto alcançou mais impacto perante a comunidade no Vale da Amoreira (cigana e não-cigana) e mesmo nas associações locais, que fizeram convites ao grupo para actuações. Verificou-se também que o grupo estava mais descontraído nas apresentações públicas e que sentiam orgulho em todo o seu trabalho e na possibilidade de dar a conhecer a sua cultura à restante comunidade local.

Neste último ano muitas das alunas participantes do grupo de dança completavam 14 ou 15 anos, idade em que muitas jovens ciganas se preparam para casar e como consequência abandonam a escola. Muitos dos encarregados de educação queriam, por isso, que desistissem do grupo, porque tinham receio que os rapazes ciganos as seduzissem para casar, quando já estavam prometidas. Só foi

possível obter a autorização para a sua continuação com a condição de nós as transportarmos de/para casa, antes e depois de todos os ensaios. Esta atitude revelou a apertada vigilância que exercem sobre as raparigas, mas também uma prova de confiança em nós, na equipa da Animação Sociocultural e, consequentemente, na escola.

No último espectáculo dado nas Festas Multiculturais do Vale da Amoreira¹¹ em 2011, constatámos que havia mais público da comunidade cigana presente e que permaneceram mais tempo durante a festa. O *feedback* dos encarregados de educação no final da actuação foi de grande orgulho e satisfação. O único constrangimento decorrente desta actuação foi o facto do grupo ter apresentado mais música espanhola cigana do que portuguesa, o que levou os pais e a população cigana em geral a demonstrar o seu desagrado por não termos optado apenas por música portuguesa. Na nossa opinião este facto revelou uma atitude clara da afirmação de parte da sua identidade como português e um sentimento de pertença pelo seu país, Portugal.

Outro grupo que actuou nas Festas Multiculturais foi o grupo de "Cantares Ciganos"¹², um novo projecto que iniciámos nesse ano lectivo com o 1º ciclo da EB 1/JI nº 2 do Vale da Amoreira. O grupo era constituído por treze crianças ciganas e não-ciganas. Decidimos juntar algumas do grupo de dança dos workshops dinamizados pela Carolina Fonseca.

Nos ensaios, realizados todas as quintas-feiras à tarde, os alunos cantavam músicas ciganas portuguesas do seu conhecimento cultural que é transmitido em casa e nas festas de casamento. No final do ano lectivo levamos o grupo a um estúdio de gravação, em que tivemos a oportunidade de gravar as músicas para CD. O estúdio situa-se na Associação Moitense Amigos de Angola no Vale da Amoreira¹³. Neste dia

¹¹ Ver anexo II – Figura 23

¹² Ver anexo II – Figura 20

¹³ Ver anexo II – Figura 18.

proporcionou-se uma situação inesperada e muito positiva, alguns músicos da freguesia que costumam gravar neste estúdio, desde música angolana, reggae e hip hop, estavam presentes na nossa gravação e ajudaram-nos no processo. Em seguida cantaram algumas das suas músicas para as crianças promovendo naquele instante um diálogo intercultural e partilha de experiências dando motivação ao grupo de cantares ciganos.

O programa TEIP continua actualmente no AVEVA sem a vertente da Animação Sociocultural, que terminou em 2011, impossibilitando a continuidade do projecto de dança cigana.

Na sequência deste trabalho realizado com a comunidade cigana, constámos e podemos afirmar que o diálogo constitui um importante facilitador da compreensão do Outro e, conseqüentemente, de nós próprios. A percepção e o conhecimento da realidade acontecem quando o diálogo se estabelece.

É com base nesta ideia chave que Emílio Vilar faz a abertura da conferência «Podemos viver sem o Outro?», decorrida na Fundação Calouste Gulbenkian, no Verão de 2008, pondo em evidência no título a pergunta de mote lançada pelo professor Arjun Appadurai. Cimentando a ideia de que "não podemos viver sem o Outro, porque o Outro é uma parte inalienável de nós mesmos", discutem-se assim os limites e as possibilidades da interculturalidade. A maneira como nos "relacionamos com o Outro, como tomamos consciência do nosso condicionamento cultural quando convivemos com o Outro" (Vilar, 2009: 10) é uma questão igualmente importante. Num contexto em que a realidade cultural tem várias etnias, a comunicação pode tornar-se difícil. É o que sucede no Vale da Amoreira, caso de estudo do presente trabalho, onde a etnia cigana é a que interage menos com o Outro.

Este fenómeno acaba por se acentuar ainda mais quando se vive em espaços periféricos da metrópole, em que a mobilidade é reduzida e onde os problemas de exclusão social são mais vincados.

De facto, concentrar esta população em bairros sociais é criar barreiras de comunicação e de oportunidades levando ao sentimento de insegurança e desconfiança quer pelas minorias quer pelas culturas dominantes.

"A etnia é muito fechada, é muito reservada. E na escola havendo isso ajuda."

Encarregado de Educação EE2

1.2. Problemática

A história deste grupo étnico tem uma escala transnacional, com origem na Índia, atravessando vários países, tendo-se dispersado pelo continente europeu e pelo resto do Mundo. No entanto, verificou-se que "ao longo dos séculos, apesar de constantemente expostos a múltiplas influências e pressões, conseguiram preservar uma identidade própria e demonstrar notável capacidade de adaptação e sobrevivência" (Fraser, 1997: 7).

De acordo com vários documentos históricos, os ciganos vivem em Portugal desde o século XV. Foi a partir desta época, tal como retrata José Pereira Bastos no seu estudo *Sintrenses Ciganos* (Bastos, 2007), que se iniciou o processo histórico traumático dos portugueses ciganos, com constantes tentativas de erradicação total ou parcial dos ciganos nómadas, a promoção de condições desiguitárias de concorrência económica e medidas promotoras de sedentarização e da assimilação cultural compulsivas, muitas delas ineficazes.

Para um melhor conhecimento do objecto de estudo será necessário explorar os parâmetros referidos anteriormente, ou seja, neste caso, compreender o seu percurso histórico e a realidade no contexto escolar, nomeadamente os factores que contribuem para a sua exclusão social e discriminação e os processos de escolarização que estão associados a esta população. O objecto de estudo desta dissertação são, portanto, as crianças e os jovens portugueses ciganos do Agrupamento Vertical de

Escolas do Vale da Amoreira, nomeadamente os que fizeram parte do Grupo de Dança Cigana. Contamos também com o estudo e análise de importantes testemunhos de alguns docentes do AVEVA, bem como encarregados de educação (pais e avós) dos membros do projecto de dança.

1.2.1. A assimilação e a problemática da escolarização

Nos documentos históricos existentes em Portugal¹⁴, verificam-se tentativas legislativas de assimilação dos ciganos aos costumes e cultura portugueses. Tal como refere Elisa Lopes da Costa, estas leis "tentam dissuadir a prática dos seus hábitos linguísticos e de trajar, alterar a sua organização social, em suma, visam modificar os comportamentos sociais diferenciadores, a fim de os tornar iguais aos demais habitantes do Reino" (Costa, E.L. cit. por Cortesão, Stoer, Casa-Nova, & Trindade, 2005: 17).

As políticas de promoção à assimilação em relação ao povo cigano aconteceram em toda Europa, uma imposição moralista histórica do Ocidente, o que traduz a linha de pensamento de Jean-Pierre Liégeois. Este autor denomina-as de políticas de negação, especificando que "durante séculos as políticas tomadas em relação ao povo Roma, têm sido políticas de negação: negação da sua cultura, da sua própria existência como indivíduos e como grupo. Estas políticas de variedades tomaram uma variedade de formas (da exclusão à assimilação) e envolverem condições horrorosas" (Liégeois, 2001: 142).

Um exemplo que evidencia o fenómeno atrás descrito são as palavras de alguns membros das Juntas de Freguesia de Sintra que o autor José Pereira Bastos constatou nas suas entrevistas, onde falam da «mão-de-ferro» do Estado, ou seja, da indiferença e da tentativa de fugir às responsabilidades enquanto cidadãos. Neste discurso, escondem o racismo e a ciganofobia que continua a persistir, quando mencionam que:

¹⁴ Ver anexo IX - Quadro 1 – Leis, regulamentos e decisões administrativas sobre os ciganos in Bastos, José Pereira (2007) "Sintrenses Ciganos"

"se os ciganos nunca cumprirem as mesmas regras que nós nunca vão estar integrados"; "porque não somos nós que temos de aprender tudo, eles também têm que se adaptar a nós"¹⁵ Deste modo, pode-se verificar a constante disputa de quem se adapta a quem, em vez de ser uma acção conjunta para restabelecer a dignidade humana de ambas as partes, defende o mesmo autor.

Como já referimos, a assimilação na maioria das vezes faz parte de um programa político de integração, muitas vezes forçado, para que minorias étnicas reneguem a sua cultura e identidade étnica e se integrem forçosamente na cultura dominante.

Teresa San Roman explica que o denominador comum na relação maioria-minoria é a situação económica e a actuação política (no tempo e no espaço), ou seja, muitas das medidas que a sociedade maioritária adopta face à minoria, restritivas e intolerantes, variam consoante o nível económico do país. Quando este se encontra em expansão existe uma maior aceitação dos ciganos nas medidas sociais, enquanto que em situações de crise económica surge o racismo em grande força e o autoritarismo recorre aos dispositivos de "assimilação forçada para reduzir tensões e situações problemáticas, nomeadamente, a paz social" (Roman, 1985: p.2).

Até aos dias de hoje, as representações sociais e mentais negativas são alimentadas por todo este processo de políticas de negação e de um passado histórico de rejeição ao povo cigano, marcando a sua situação de pobreza e de marginalização que tem condicionado a sua negação e resistência ao sistema escolar.

As crianças e jovens portugueses ciganos defrontam-se com um choque de valores, já que a linguagem difere entre a educação escolar e familiar. Deparam-se assim com uma instituição que é formada pela cultura dominante e onde o significado de autoridade difere da do seu contexto familiar. A relação de autoridade na família cigana está pois centrada numa hierarquia de género e de idade, como por exemplo o

¹⁵ Testemunho de Presidente da Junta das Freguesias de Sintra JF5 recolhido por José Pereira Bastos (J. G. P. Bastos, 2007: 195).

predomínio dos homens sobre as mulheres, enquanto que no contexto escolar esta relação de autoridade assenta num padrão cultural (Enguita, 1999).

O elevado número de crianças ciganas com insucesso e abandono escolar é consequência de vários factores. No seu estudo sobre a integração da segunda geração de imigrantes, Russel King (King, Thomson, Fielding, & Warnes, 2006) identifica vários factores, justificando que os baixos níveis de escolarização são influenciados pelos seguintes indicadores: exclusão social e económica, discriminação na educação, coesão de valores étnicos e o papel de suporte com os membros da família. Fazendo a correspondência da realidade da etnia cigana com os factores acima descritos, podemos afirmar que os baixos níveis de escolarização se devem à exclusão social e económica, uma vez que o preconceito, a discriminação e desconfiança ainda persistem por parte da entidade escolar e dos portugueses não ciganos. A comunidade cigana continua a viver numa situação de pobreza e marginalidade e limitada no acesso à habitação devido à sua situação económica. A constituição e localização dos bairros sociais conduzem muitas vezes à guetização, condicionando também a integração e o próprio acesso à escola. Relativamente à discriminação na educação as escolas portuguesas ainda têm dificuldade em darem respostas à diferença, existindo preconceito e discriminação em relação aos valores culturais da etnia cigana. No que diz respeito à coesão de valores étnicos e ao papel de suporte com os membros da família na etnia cigana verifica-se um maior número de abandono escolar por parte das raparigas. Esta realidade deve-se ao precoce casamento na adolescência e também porque a mulher é a guardiã da etnia e responsável pelos irmãos mais novos e filhos, bem como da lida da casa. Deste modo verifica-se que a preservação e o receio de perder a etnicidade fazem resistir a frequência na escola (Caré, 2010). A resistência à frequência escolar deve-se à desconfiança de ambas as partes, onde é necessário existir uma mediação e diálogo intercultural para que se construa uma confiança inter-étnica.

Segundo Jean-Pierre Liégeois "o futuro das comunidades ciganas depende, em grande parte, das modalidades de escolarização das suas crianças, tanto no domínio social como no domínio económico, a adaptação activa ao ambiente em que vivem

parece, hoje, passar pela aquisição de elementos de base que permitam analisar e compreender uma realidade em mutação" (Liégeois, 2001: 21). O autor parte do princípio que as transformações económicas, sociais e políticas que ocorreram no século XX foram bastante profundas obrigando os ciganos a desenvolver novos meios de adaptação, revelando que a escola pode ser cada vez mais segura ou obrigatória conforme as opiniões.

No estudo etnográfico sobre os ciganos de Lisboa, Daniel Seabra Lopes (Lopes, 2008), confronta-se com opiniões diversas em relação à escola por parte dos ciganos: uns encaram-na como não sendo necessária, já que tendo a sua fonte de rendimento consideram que já não precisam de ir à escola, vendo nela até uma ameaça para o fim da etnia cigana; outros têm desejo que os seus filhos estudem para terem uma vida melhor que os pais. No entanto, a maioria não encara a escola como uma local de aprendizagem mas sim de obrigação, uma imposição pelo facto de receberem o Rendimento Social de Inserção (RSI). Esta condição obrigatória veio determinar o regresso à escola de muitos ciganos adultos e também jovens que haviam abandonado precocemente o ensino.

Apesar do maior número de crianças ciganas escolarizadas se encontrar no 1º ciclo, a ideia geral que passa nos testemunhos recolhidos aos profissionais do AVEVA é de que tem existido uma crescente adesão às creches e jardins de infância. Neste caso, a escolaridade não é obrigatória, mas as famílias consideram estes locais como um espaço acolhedor para deixar os seus filhos durante o dia, ficando elas mais disponíveis para outras tarefas.

Ainda no estudo do Bairro Assunção, em Lisboa, Daniel Seabra (Lopes, 2008), refere-se ao impacto do RSI nos portugueses ciganos deste bairro. A primeira tentativa de implementação, a título experimental, foi em 1996, no entanto só foi de facto implementada em 2003, na altura designada Rendimento Mínimo Garantido (RMG). Esta medida social consiste numa prestação pecuniária mensal, com um valor estabelecido em função do número de pessoas que compõem o agregado familiar. Na atualidade, denominado Rendimento Social de Inserção, vem causar algum impacto na vida das pessoas mais desfavorecidas, alterando assim a sua economia doméstica,

saúde, habitação, escolarização e emprego. Na população atrás mencionada a expectativa em relação à escolarização destas comunidades era maior do que a realidade apresentou.

Esta medida proporcionou um maior número de crianças ciganas na escola, no entanto a desconfiança e a resistência ainda predominam, como já foi referido anteriormente, assim é necessário repensar os processos de escolarização. Ainda no mesmo bairro, o autor considera que o único campo positivo foi ao nível do pré-escolar, pois o bairro, na atualidade, apresentava diversos equipamentos sociais vocacionados para a primeira infância.

1.2.2. Resistência à Modernidade¹⁶

A etnia cigana, devido ao seu passado histórico, o qual iremos aprofundar no Capítulo 3, tornou-se muito fechada e vinculada aos seus valores culturais, como uma forma de sobrevivência aos factores de exclusão e discriminação a que foi sujeita.

Sendo considerada uma etnia com uma forte identidade cultural apresenta uma grande coesão nos seus valores culturais, nomeadamente nas tradições, que se foram mantendo até hoje. A questão do casamento precoce, o valor da virgindade, o estigma dos casamentos mistos de ciganos com não-ciganos, o respeito pela autoridade masculina e o consequente machismo¹⁷, o respeito pelas leis ciganas aplicadas por *tribunal* interno que resolve conflitos e torna possível a vida em comunidade (Bastos, 2007). Ao confrontarem-se com a entidade escolar, construída pela cultura dominante, com valores culturais diferentes, ligados à estrutura da sociedade ocidental, que são determinadas como características da sociedade

¹⁶ A noção de Modernidade é aqui aplicada de acordo com Michel Wiewiorka: “Falar de modernidade, na nossa perspectiva, é portanto aceitar o princípio de uma dualidade de referências e reconhecer a existência da tensão que, ao mesmo tempo, une e opõe, por um lado, o progresso e a razão, e, por outro lado, a subjectividade da cultura, da nação e das identidades.” (Wiewiorka, 1995: 12)

¹⁷ Daniel Seabra Lopes desenvolve esta ideia no seu estudo *Deriva Cigana* (2008)

moderna, provocam-se desde logo dificuldades na aceitação e uma fricção de identidades diferentes.

Michel Wiewiorka, na sua obra "Racismo e Modernidade", fala-nos da existência de problemas de relacionamento entre grupos socio-culturalmente diferentes, dando origem a diferentes formas de racismo. Mas antes disso questiona o que é a modernidade e de que forma está relacionada com o racismo. O autor faz questão de referenciar o que se entende por modernidade, onde "inclui a referência ao progresso, à razão, ao apelo a valores universais (...) aceitar o princípio da dualidade de referências, e reconhecer a existência da tensão que, ao mesmo tempo, une e opõe, por um lado, o progresso e a razão, e, por outro, a subjectividade da cultura, da nação e das identidades" (Wiewiorka, 1995: 12). A identidade pode ligar-se aos valores universais, ser aberta e tolerante, ou pode ser uma identidade, fechar-se em si mesma levando a condutas de guerra ou ruptura, considerando-se anti-moderna. Para defender esta ideia, o autor sugere o cruzamento entre a modernidade e identidade, permitindo criar quatro situações e determinar racismos diferentes: 1) Modernidade contra Identidade, onde a modernidade é triunfante e hostiliza a existência e afirmações de grupos minoritários, trata-se de um racismo universalista que pretende integrar os povos racizados na modernidade, mas em que estes recusam essa dissolução mantendo a sua raça (como por exemplo a tentativa de afastamento dos ciganos); 2) Modernidade contra a Modernidade, momento de queda e de exclusões sociais, onde o racismo é mais evidente nos períodos de mudança social ou de crise económica, não se tratando apenas de um confronto de identidades mas sim de competição entre interesses económicos; 3) Identidade contra a Modernidade, em que a força se centra fortemente na identidade nacional, étnica religiosa ou outra, com o objectivo de se opor à modernidade, a ameaças de destruição da sua identidade por parte da sociedade moderna e; 4) Identidade contra Identidade, em que decorre um fenómeno de tensão intercultural ou interétnico entre grupos definidos como culturalmente estranhos à modernidade.

A identidade cultural da etnia cigana face à modernidade tenta preservar os seus valores culturais e afastar-se da imposição da cultura dominante, já que uma vez

imposta, a etnia não consegue controlar a sua organização social já instaurada. Segundo Colette Guillaumin (1995), a diferença cultural estará sempre presente, "só são «diferentes» os minoritários, os grupos de menor poder, em estado menor, em estado de dependência: os únicos por definição, a «diferir» (...) é-se diferente do referente, isto é, dum grupo maioritário. A diferença é portanto, o estado definitivo, imutável e essencial dos que estão em posição minoritária numa relação qualquer" (Guillaumin in Wieviorka, 1995: 152).

Remetendo esta resistência à modernidade para a escola e tendo em conta o estudo de Pereira Bastos, "Sintrensens Ciganos" (Bastos, 2007: 151), verifica-se que a resistência vem sobretudo dos homens, em aspetos como a dominação machista sobre a mulher, o controlo da virgindade feminina no ritual nupcial, a oposição ao casamento da «raça» com outros. Muitas mulheres ciganas que este autor entrevistou afirmam que algumas das tradições da cultura cigana já não fazem sentido, admitindo a castração de liberdade à mulher. De facto, as mulheres ciganas contestam mais o seu enquadramento cultural do que os homens para adquirir essa liberdade. Por exemplo, muitas mulheres casam com homens não ciganos saindo assim fora dos valores culturais ciganos, mesmo que sejam posteriormente rejeitadas pela própria família. Verifica-se também que são muitas vezes os casais mistos que permitem o prolongamento da escolarização dos seus filhos. Aliás, se considerarmos que a escola está ligada à modernidade, e baseando-se nas características universais do ocidente, concordamos com Jean-Pierre Liégeois (2001), quando menciona que a escolarização será a base, o motor, o impulso de uma pretensa mutação cigana.

1.3. Objectivos

A partir das problemáticas anteriormente referidas e conjugando-as com a nossa experiência de trabalho desenvolvido com a comunidade cigana do Vale da Amoreira e tendo em conta que a relação escola-etnia é constantemente confrontada com alguma falta de proximidade e diálogo, podemos afirmar que as resistências de ambas as partes estão na origem do projecto "Dança Cigana".

A dança surge, então, como um dos conceitos a explorar nesta dissertação, como fenómeno cultural, social e artístico, tentando-se compreender a relação desta arte com a cultura cigana e sua representatividade. Segundo Maria José Fazenda "o discurso da antropologia, que assenta na ideia central de que a dança é uma fenómeno com manifestações diversas, (...) a dança é uma forma cultural em acto que não só espelha ou reforça os sistemas sociais ou as configurações culturais, como também contribui para as transformar" (Fazenda, 1991: 62).

Deste modo, a dança no contexto escolar onde predominem várias etnias com as suas características culturais e discriminação entre as mesmas, pode ser um contributo para a comunicação entre culturas e para a sua valorização.

Apesar de em Portugal não existirem estudos sobre a dança e música cigana, podemos encontrar algumas abordagens sobre esta prática noutros países. Por conseguinte, será através do estudo de caso da nossa experiência com o projecto "Dança Cigana" na comunidade do Vale da Amoreira, que se explorará de que forma é que a dança pode contribuir para a mudança social. Ou seja, de que forma esta prática cultural pode ajudar a divulgar a cultura cigana aos não-ciganos, bem como a sua aceitação pela sociedade maioritária.

Assim, é propósito do nosso trabalho analisar de que forma a dança pode ser um instrumento de diálogo nas relações inter-étnicas no contexto escolar e na comunidade local.

Deste modo, a presente dissertação propõe-se desenvolver uma estrutura, de acordo com os seguintes objectivos:

- Compreender o percurso histórico dos ciganos em Portugal, nomeadamente os processos e pressões políticas de que foram alvo e que influenciaram os seus comportamentos até à atualidade;

- Explorar a importância da dança e da música na proximidade e aculturação nos países em que os ciganos foram permanecendo ao longo dos séculos, através da bibliografia e documentos a pesquisar;

- Estudar brevemente a dança no seio antropológico e o seu contributo nas relações entre os indivíduos;
- Compreender de que forma a dança pode contribuir para a inclusão social na escola, através da nossa experiência no projecto TEIP 2 no AVEVA;
- Reflectir sobre o trabalho de intervenção e de mediação dos técnicos de Animação Sociocultural em contexto escolar inserido no programa TEIP 2;
- Identificar factores de exclusão no espaço escola em relação à etnia cigana, através dos discursos dos entrevistados (jovens ciganos, docentes e encarregados de educação).

CAPÍTULO 2 – Área de estudo e Metodologia

2.1. O Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira: contexto geográfico e social

Este Agrupamento situa-se na freguesia do Vale da Amoreira, Concelho da Moita, que faz parte integrante da Grande Área Metropolitana de Lisboa.

O Vale da Amoreira é um território que apresenta vários factores sociais e urbanísticos geradores de fortes assimetrias, de fragmentação territorial e exclusão social. Embora tenha sido um território planeado para fornecer condições habitacionais à população, traduziu-se num espaço crítico e de precariedade onde se evidencia a exclusão social. É um espaço complexo, com fraca qualidade habitacional, com problemas derivados da grande heterogeneidade cultural e em situação de pobreza, onde há pouca oferta de emprego favorecendo a sua condição de "dormitório".

Os dados relativos à nacionalidade da população residente na freguesia indicam que a maioria da população é de origem portuguesa. Contudo, uma percentagem significativa da população é oriunda de países africanos, nomeadamente de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique. Esta situação deve-se principalmente ao grande fluxo de população africana que se registou na freguesia, na década de 70. Existe, ainda, uma pequena franja da população de outras nacionalidades, bem como um número significativo de elementos da comunidade cigana.

Estas características influenciam directamente o funcionamento da Escola, tendo impacto ao nível da segurança, do clima de sala de aula, da relação entre pares que obrigam a tomadas de decisão ao nível da gestão em termos organizativos.

A Escola Básica 2/3 Vale da Amoreira (sede do agrupamento) começou a funcionar no ano lectivo de 1995/96. Devido às características sociais e económicas do

meio, foi inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária no ano lectivo de 1996/97, com o objectivo de melhorar a qualidade educativa e promover a inovação.

No ano lectivo de 2006/2007, integrou a Iniciativa Interministerial “Bairros Críticos”, na qual assinou protocolos de cooperação com várias entidades.

No ano lectivo de 2007/2008, foi convidado a integrar o grupo restrito de Agrupamentos que iriam fazer parte dos novos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP 2.

Neste Agrupamento existem diferenças significativas, no que concerne à população escolar de cada um dos estabelecimentos, bem como às características dos espaços onde cada um se insere. A EB1/JI nº1 está situada numa zona, considerada “mais nobre” não englobando população cigana. Por outro lado a EB1/JI nº2, situa-se entre um Bairro habitado por Africanos e um Bairro de habitações sociais de comunidade Cigana. A Escola sede do agrupamento, encontra-se numa zona periférica da Freguesia, que acolhe os diversos alunos provenientes das escolas do 1º Ciclo.

A área de residência da população cigana¹⁸ está muito próximo do AVEVA. Esta localização geográfica facilita a relação de proximidade com a escola, além de permitir que a comunidade permaneça no Vale da Amoreira. Facilitou também o trabalho diário com a comunidade cigana estabelecendo um contacto directo com as famílias dos educandos, o que ajudou muitas vezes a resolver situações relacionadas com a escola, nomeadamente facultar a autorização para saídas ao exterior.

2.1.2. Trabalho em parceria com a Iniciativa Bairros Críticos

O programa Nacional "Iniciativa Bairros Críticos" foi lançado pela Secretaria de Estado do Ordenamento do Território e das Cidades, criado através da Resolução de Conselho de Ministros nº 143/2005. Este programa experimental atingiu três áreas de

¹⁸ Ver anexo VIII

actuação: Vale da Amoreira na Moita, Lagarteiro no Porto e Cova da Moura na Amadora.

Este programa experimental teve como objectivo principal garantir o planeamento urbano de uma intervenção territorial para a Freguesia do Vale da Amoreira, em que a intervenção envolveu a integração em várias dimensões: integrar funções urbanas, integrar parceiros¹⁹ e integrar recursos.

O "Projecto Bairros Críticos" construiu um plano de acção estabelecendo um protocolo de parceria que acorda o comprometimento e responsabilidade de todos os parceiros locais e institucionais, públicos e privados, no processo de construção desde o seu início até à sua implementação e realização.

É no seguimento deste processo que se define como acção estruturante da operação Vale da Amoreira as actividades de promoção cultural e artística com o nome de "Arte Desconcentrada – Espaço de Experimentação Artística" (Guterres in Mendes, Sá, Crespo, & Ferreira, 2012).

Tal como afirma António Guterres, Coordenador do Centro de Experimentação Artística, no artigo *Uma política cultural e artística para o desenvolvimento territorial: o caso do Vale da Amoreira*, a "preocupação central foi criar mais coesão e inclusão social, utilizando a cultura e a expressão artística como instrumento para conciliar as vivências e património da população à oferta (ou adequando-a) de meios de ganhos de competências educativas e profissionais, sejam elas formais ou não formais, escolares ou de formação profissional" (Guterres in Mendes et al., 2012: 80).

O Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira foi um dos parceiros que fez parte da construção do plano de acção. Além da cedência de espaços no

¹⁹ Parceiros do Protocolo do Vale da Amoreira com presença na Comissão de Acompanhamento: IHRU, CMM, AERLIS, ACIDI, ISS, JFVA, ARS, IDT, DREL, DGARTES, CRIVA, RUMO, ACMVA, ACV, AMAANGOLA, VITACAMINHO, PSP, AIGAST, CDM, GDP, DGRS, SEF, IPJ; IDP; Escola Secundária BxB; Agrupamento de Escolas EB2,3; Projecto Escolhas VA; CLASM; IEPF (Centro de Emprego do Barreiro e Centro de Formação do Seixal). (Mendes et al., 2012)

agrupamento, a participação em reuniões de parceiros do IBC, permitiu contribuir para o levantamento do património e de vivências culturais que os jovens manifestavam diariamente na escola, que expressava o que também acontecia no bairro do Vale da Amoreira quer na rua quer nas associações locais ou até mesmo em casa nos seus estúdios caseiros. A dança e a música kudurista era a maior expressão dentro da escola, onde conseguimos cativar e motivar os jovens a realizarem os seus projectos.

A etnia cigana, como já foi referenciado, não tem representatividade na comunidade e a expressão artística não é de todo exposta à comunidade escolar nem local.

Mas com base neste plano de acção e quando percebemos que a escola deve cultivar a sua própria identidade, e foi tão simples como transportar a realidade da comunidade local para a escola promovendo um bem-estar social e com sentimento de pertença.

A iniciação do projecto de etnia cigana na escola fez com que esta vivência se juntasse à programação cultural do Centro de Experimentação Artística, criando algum impacto na escola e na comunidade, ou seja, a publicitação da dança cigana no programa, as actuações em festas locais, os vídeos gravados visualizados *on-line*.

Este trabalho em parceria foi fundamental no impacto do projecto "Dança Cigana" nomeadamente na valorização cultural da etnia cigana.

2.2. Metodologia: estudo de caso

Sendo esta uma investigação baseada no projecto de intervenção "Dança Cigana", desenvolvido em contexto escolar, a metodologia que mais se adequará será o estudo qualitativo, tendo como vertente metodológica o *estudo de caso*. Segundo Laurence Bardin "o estudo qualitativo tira partido das formas triviais de familiarização com as coisas. (...) Uma das principais qualificações dos investigadores qualitativos é a experiência. Acrescida à experiência de olhar e pensar normalmente, a experiência do investigador qualitativo é a de saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a

veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações" (Bardin, 1995: 13). Neste sentido, e pensando no caso concreto do Vale da Amoreira, a experiência no terreno permitiu-nos estar directamente ligados à problemática, procurando interpretar os fenómenos e encontrar respostas para os mesmos.

Essa vivência diária permitiu assim obter uma grande diversidade de dados, quer seja a partir da observação directa e participante, da realização de entrevistas semi-directivas, de fotografias ou vídeos, quer seja através da colaboração na produção e/ou análise de documentos no âmbito do Projecto Educativo, do Programa Territórios Educativos Prioritários, dos Estudos do Vale da Amoreira e do Plano de Intervenção da Iniciativa Bairros Críticos. Sendo o investigador o principal responsável pela interpretação de todos estes dados acrescenta-se, por isso, um maior nível de complexidade à investigação (Coutinho, 2011: 290).

Por outro lado, segundo Creswell (1998), citado por Clara Pereira Coutinho (2011), o estudo de caso na sua natureza é um "sistema limitado", já que "tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos que "nem sempre são claras e precisas", pelo que a primeira tarefa do investigador deve ser "definir as fronteiras do caso da forma mais clara e precisa"(Coutinho, 2011: 294). Deste modo, o estudo de caso tem como objectivo explorar, descrever ou explicar o fenómeno a estudar (Yin, 2009). Como menciona Coutinho (2011), citando Robert K. Yin (1994) e Pontes (1994) pretende-se examinar o caso, como o nome indica, visando preservar e compreendê-lo "no seu todo e na sua unicidade". Na presente investigação em curso procura-se avaliar o impacto do projecto de dança cigana implementado no contexto escolar do bairro do Vale da Amoreira, local onde todo o processo se desenrolou. O *estudo de caso* é, portanto, o método que permitirá realizar uma investigação mais detalhada deste projecto que tem como instrumento principal de trabalho a *dança*.

O projecto de dança foi uma das estratégias definidas para dar os objectivos do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira inserido no Programa TEIP2. Na perspectiva de Yin, um estudo de caso com um objectivo explicativo tem como questões de partida o "como" e o "porquê" de maneira a permitir conduzir melhor os estudos baseados em experiências de campo (Yin, 2009:

11). Com base nesta perspectiva surge assim a pergunta fulcral deste estudo: **como é que a dança pode ser um instrumento de integração social dos portugueses ciganos em contexto escolar?**

Serão explicadas todas as fases do projecto para melhor compreender o seu desenvolvimento e impacto, através da interpretação de dados, das notas de campo, registos fotográficos e resultados de alguns relatórios já mencionados, cruzando todos estes dados com as entrevistas semi-directivas e conversas informais no regresso ao terreno dois anos após a conclusão do projecto.

2.3. Desenvolvimento do projecto “Dança Cigana” do Vale da Amoreira: observação directa e participante

A observação directa e participante decorreu ao longo dos quatro lectivos, período em que foi desenvolvido o Projecto. A proximidade e o contacto diário com os alunos fazia parte da metodologia de trabalho da equipa de animação sociocultural, uma ferramenta essencial para conseguir dar resposta aos desafios propostos ao Projecto Educativo TEIP2. Durante o Projecto, a observação qualitativa esteve presente de forma descritiva e reflexiva²⁰, permitindo-nos interpretar e analisar semanalmente as actividades de cada ano lectivo, com o objectivo de melhorar a nossa intervenção no projecto de dança cigana.

Nos tempos de intervalo e de ensaio, no Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira, conseguimos observar os momentos de socialização e de relação interpessoal entre os alunos ciganos e não-ciganos. Constatámos que nestes intervalos, na maior parte das vezes, essa interacção era inexistente.

²⁰ Clara Pereira Coutinho considera que “A observação qualitativa se materializa em NOTAS DE CAMPO que podem ser de dois tipos: *descritivas* (notações e descrições): geralmente são descrições tão precisas e minuciosas quanto possível (baixo grau de inferências) do ambiente, da aparência física e do carácter dos participantes, daquilo que dizem e de como actuam; *reflexivas* (análise): são especulações do investigador, expressões dos seus sentimentos, interpretações, ideias e impressões que vai formando a partir dos dados que observa. As reflexões podem conter temas emergentes e/ou padrões de resposta possíveis. No entanto é importante que o investigador saiba separar a sua reflexão e análise do que é informação descritiva real e catalogá-la como comentários do observador” (Coutinho, 2011: 291).

A equipa de animação sociocultural foi criando e desenvolvendo as actividades acolhendo a participação e sugestões dos alunos, procurando ir ao encontro dos seus interesses. De facto, alguns dos projectos partiram mesmo da sua iniciativa, como é justamente o caso do projecto “Dança Cigana”, que surgiu do manifesto desejo de duas alunas em formar um grupo de dança na escola.

Os ensaios eram realizados numa sala de aula da escola, um espaço fechado onde rapazes e raparigas conviviam longe dos olhos dos seus pais. Ali tinham, por isso, mais liberdade de comunicação e interacção, podendo constatar-se este facto principalmente nas raparigas, que são normalmente mais vigiadas e protegidas que os rapazes. Nos intervalos os alunos ciganos tinham medo de estarem a ser observados pelos pais devido à proximidade da escola ao bairro onde viviam.

Nos ensaios muitas das suas conversas giravam em torno da temática do casamento. A ênfase que as raparigas ciganas davam a este tema no espaço de ensaio do grupo de dança demonstrava que, além de ser o momento mais importante das suas vidas, constituía o seu único projecto de vida. Falavam dos casamentos familiares que costumavam presenciar, sobre os seus “prometidos” ou “prometidas”, sobre conflitos que existiam entre famílias.

De facto, o tempo de ensaio tornou-se um importante espaço de oportunidades para o investigador conhecer melhor a cultura dos intervenientes e o seu quotidiano. Tal como refere Robert Burgess, "the value of being a participant observer lies in the opportunity that is available to collect rich detailed data based on observations in natural settings. Furthermore, the researcher can obtain accounts of situations in the participant's own language which gives access to the concepts that are used in everyday life" (Burgess, 2002: 65).

No Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira, a etnia cigana é uma minoria, sendo pouco demonstrada a sua expressão artística, bem como a sua capacidade de diálogo. Através da dança constatámos que, ao trabalharem o auto-conhecimento, a consciência corporal e a auto-estima, os alunos ganharam maior capacidade de expressão não só artística, mas também na relação com eles próprios e com o outro.

Estes aspectos eram perceptíveis em todos os momentos das apresentações públicas de dança nos espectáculos que realizámos ao longo da existência do projecto.

A proximidade com os alunos construiu a fundamental ponte de mediação entre a escola e a comunidade cigana. Com o tempo, a relação da equipa de animação sociocultural com as famílias ciganas foi fortalecida, tendo aumentado o nível de confiança da parte da comunidade em relação à escola. A curta distância entre a escola e o bairro também ajudaram na solidificação desta relação, uma vez que sempre que era necessária a intervenção em alguma situação ou problema, o facto da deslocação até ao seio da comunidade poder ser feita em pouco tempo, fazia com que o tempo de resolução fosse também ele encurtado. Nesses momentos pudemos observar as condições de vida e práticas das famílias desta comunidade, bem como as suas opiniões em relação à escola e a sua acção perante os problemas.

As apresentações do grupo de dança constituíam igualmente uma oportunidade para observar os comportamentos e atitudes dos alunos ciganos e das famílias, que se deslocavam aos locais dos espectáculos para ver os filhos actuar.

Deste modo entrámos no quotidiano da comunidade, o que permitiu conhecer melhor a cultura cigana. No agrupamento de escolas, sempre que algum professor precisava de alguma informação sobre as famílias ciganas vinha ter connosco, sendo o nosso trabalho de efectiva mediação. Ao conseguirmos estabelecer uma boa relação com a comunidade, ao ponto de muitas famílias só confiarem em nós, isso acabou por condicionar o nosso envolvimento e distanciamento ao objecto de pesquisa.

2.3.1 No terreno: entrevistas semi-directivas

Nos estudos qualitativos a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas já que, e concordando com Coutinho, o objectivo daquela é "sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo" (Coutinho, 2011: 291).

Em Maio de 2013 realizou-se a preparação e a marcação de entrevistas, explicando aos entrevistados os objectivos desta investigação. Durante o mês de Junho

de 2013 efectuaram-se as entrevistas a seis professores, incluindo três elementos da Direcção do Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira, a cinco mães e um pai de etnia cigana e a seis alunos pertencentes ao grupo “Dança Cigana”. Infelizmente não foi possível entrevistar todos os alunos que pertenceram ao grupo, principalmente o elemento não-cigano (já que aquando da realização das entrevistas a aluna não se encontrava matriculada no AVEVA nem ter sido possível obter o seu contacto), que teve uma importância significativa neste projecto, e cuja participação no estudo correspondia a um dos nossos objectivos, nomeadamente o de poder estabelecer diálogo entre as diferentes culturas dos intervenientes do projecto.

Mais de um ano e meio após o projecto ter terminado, o regresso ao terreno foi muito gratificante. Os pais e alunos de etnia cigana receberam-nos de braços abertos e lembraram com alegria e saudade os momentos da dança cigana que aconteceram na escola e no bairro.

O desejo manifestado pela volta do projecto de dança cigana significa que boas relações se estabeleceram entre a escola e a comunidade.

O registo fotográfico que fomos realizando durante o tempo em que decorreu o projecto facilitou também o regresso ao terreno. Além de funcionar como uma troca durante a realização das entrevistas (com a oferta de fotografias aos jovens e aos pais), ajudou os entrevistados a voltar atrás no tempo trabalhando as suas memórias e discursos para as entrevistas.

A proximidade e confiança com todos os grupos de entrevistados permitiram que o discurso fosse mais informal, o que facilitou muito o trabalho das entrevistas semi-directivas. Como afirma David Erlandson “este processo aberto e informal de entrevista é sem dúvida diferente de uma conversa informal. O investigador e o entrevistado dialogam de uma forma que é um misto de conversa e perguntas deliberadas” (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993: 85-86).

As entrevistas foram realizadas em casa dos familiares dos alunos, algumas no espaço exterior da casa, onde passam a maior parte do tempo durante o dia, o que podia causar possíveis interferências de terceiros. As entrevistas foram marcadas com

vários dias de antecedência e os entrevistados sempre revelaram sempre receptividade em colaborar. Entre os familiares ciganos os entrevistados foram na maioria as mães, normalmente as mais envolvidas nos assuntos escolares, já que os pais nunca demonstraram muita vontade em falar, remetendo quase sempre este assunto à responsabilidade da mulher. Apenas um pai se envolveu, pois é um dos familiares que na comunidade participa activamente nas actividades da escola.

No Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira foram realizadas entrevistas com os professores e com elementos da Direcção do Agrupamento.

Na construção do guião tivemos especial atenção à elaboração das questões, uma vez que um dos grupos é constituído por crianças e jovens. Neste grupo algumas crianças não conseguiram desenvolver o discurso devido à sua dificuldade de exteriorizar sobre o que sentem e pensam. Também alguns dos Encarregados de Educação mostraram essa dificuldade. Algumas das questões tiveram que ser explicadas. Isto deve-se, em parte, à pouca escolaridade que estes entrevistados possuem, nem sempre compreendendo, por isso, o que estava a ser questionado. Os elementos de género feminino deste grupo de entrevistados (EE) revelaram ainda algum receio e insegurança ao responder questões que põem em causa a hierarquia de géneros na comunidade cigana, nomeadamente temas como a educação ou a condição da mulher cigana.

Foram construídos quatro guiões de entrevista²¹ para três grupos distintos fundamentais a este estudo, dado o seu diferente envolvimento no projecto de dança cigana. Os três grupos de entrevistados (quadro 1, 2 e 3) – participantes do grupo “Dança Cigana” (alunos do Agrupamento); encarregados de educação; docentes e direcção do Agrupamento de Escolas responderam aos mesmos parâmetros previamente definidos:

I) Analisar as potencialidades da dança nas relações entre os indivíduos e a sua contribuição para a inclusão social;

²¹ Ver anexo X

- II) Percepções sobre a educação na etnia cigana e projecções futuras;
- III) Percepções da escola em relação à etnia cigana, educação e valores culturais;
- IV) Analisar o impacto do projecto “Dança Cigana”;
- V) Percepções e análise da mobilização da comunidade cigana em espaços culturais da freguesia do Vale da Amoreira.

Quadro 1 - Alunos portugueses ciganos do Vale da Amoreira pertencentes ao Projecto - Grupo “Dança Cigana”

Grupo 1	Género	Idade	Anos de Escolaridade
A1	Feminino	12	4º Ano
A2	Feminino	12	4º Ano
A3	Masculino	14	7º Ano
A4	Masculino	17	8º Ano / Já não frequenta a escola
A5	Feminino	19	5º Ano / Já não frequenta a escola
A6	Feminino	19	5º Ano / Já não frequenta a escola

Quadro 2 - Encarregados de Educação (portugueses ciganos) de alunos pertencentes ao Grupo de Dança Cigana

Grupo 2	Género	Idade	Ano de Escolaridade
EE1	Feminino	58	Frequentou Alfabetização à noite
EE2	Feminino	30	6º Ano

EE3	Feminino	28	4º Ano
EE4	Feminino	36	Frequentou Alfabetização à noite
EE5	Masculino	50	Frequentou Alfabetização à noite

Quadro 3 - Docentes do Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira

Grupo 3	Género	Profissão	Anos de docência
P1	Masculino	Professor do 1º Ciclo	14 Anos
P2	Feminino	Professora do 1º ciclo	13 Anos
P3	Feminino	Educadora de Infância / Coordenadora de Estabelecimento do 1º Ciclo	23 Anos
P4	Feminino	Directora do AVEVA	23 Anos
P5	Feminino	Educadora de Infância / Adjunta da Directora do AVEVA	16 Anos
P6	Masculino	Professor de Educação Física / Vice-diretor do AVEVA	17 Anos

2.3.2 Fotografia: insistência e cobrança

A fotografia foi um elemento importante na interacção com os alunos de etnia cigana e com os seus familiares. Ao longo do projecto a máquina fotográfica esteve sempre presente nos ensaios e espectáculos para registar todos os momentos, expressões e vivências. Nunca imaginámos que a fotografia teria tanto impacto. A

exigência e a “cobrança” por novas fotografias era praticamente diária. Todos os dias perguntavam quando receberiam as fotografias, mesmo sabendo que só lhes seriam entregues no final do ano lectivo. A sua insistência conduzia à nossa persistência, fazendo-lhes entender que teriam de saber esperar e confiar. As raparigas eram as que mais exigiam as fotografias, denotando a ansiedade de ver o seu retrato, a exposição do corpo, da roupa e acessórios. Os momentos em que as alunas eram fotografadas eram sempre vividos com grande intensidade e entusiasmo, pois o desejo de serem fotografadas era constante, demonstrando a sua vaidade e beleza, que expunham com os movimentos de dança e exibição do corpo. Pode-se afirmar, deste modo, que este comportamento constitui-se como uma forma de demonstração da identidade feminina e étnica das raparigas ciganas.

Já Daniel Seabra, em "Deriva Cigana", faz referência à obsessão dos ciganos por fotografias. No Bairro da Assunção (pseudónimo dado a um bairro de Lisboa, onde desenvolveu a sua investigação), o autor era constantemente abordado quando aparecia com a máquina fotográfica, dando nota do reboliço que o acto de fotografar causava na comunidade, a ponto de quase perderem o controlo. Tal como refere, os retratos constituíram, assim, um forte elemento de proximidade com os ciganos.

Um dos pormenores que intrigou o investigador foi a rápida degradação das fotografias, deixando em aberto a explicação para este fenómeno. Embora não dê uma resposta conclusiva, o autor apresenta vários argumentos, nomeadamente a relação com os objectos, que não são conservados, e também a relação com o papel que não é muito habitual, dando como – exemplo documentos guardados em sacos plásticos. Para o autor o "único objecto em papel que os ciganos lidam eficazmente é o dinheiro" (Lopes, 2008: 111).

Nas famílias ciganas do Vale da Amoreira, a euforia pela fotografia pode estar relacionada com a falta de registos fotográficos, dado que não têm contacto com a máquina fotográfica. É certo que actualmente já possuem telemóveis com câmara, mas nunca têm esse registo em papel. Ainda que possam ter alguns registos de fotografias de casamento, estes depressa desaparecem devido à degradação e falta de estima em relação a alguns objectos, que pode estar muitas vezes associada à

condição em que vivem e como vivem, percursos muitas vezes de pobreza e de poucas condições habitacionais.

Por isso, no final de cada ano lectivo todo o material fotográfico e de vídeo era recebido com grande entusiasmo, tanto pelos alunos como pelos familiares, principalmente as mães, que faziam questão de acompanhar todo o percurso do projecto. Outras mães ciganas, que não tinham os seus filhos inscritos na dança cigana, pediam-nos fotografias e exigiam aos filhos que participassem no ano lectivo seguinte para conseguirem também obter os mesmos registos fotográficos e assim poderem orgulhar-se e demonstrar a participação dos seus filhos nas actividades.

Ao final de quatro anos de trabalho foi muito gratificante para nós ver as mães olharem para as fotografias e perceberem a evolução dos seus filhos, ver a sua expressão de alegria e muitas vezes de admiração e orgulho ao observar o desenvolvimento e crescimento no percurso escolar, uma situação com a qual não estão familiarizados.

As famílias demonstraram sempre, ao longo do projecto, orgulho e satisfação com a participação dos seus filhos no projecto de dança como com outras actividades, acreditando cada vez mais nas capacidades e competências que estes podiam desenvolver de modo a poderem alcançar um futuro diferente do que os próprios pais tiveram acesso.

“ (...) o principal é isso, andar na escola. É o que eu digo aos meus filhos, a oportunidade que os meus pais não deram a mim é a oportunidade que eu vou dar aos meus filhos. Estudar, saber ler e escrever, que é muito bom. Digam o que disserem é muito bom!”

Encarregado de educação EE4

“ (...) Eu um dia destes tive numa reunião. Entretanto fui convidada pelos professores e passou várias fotografias do Vicente, na altura vocês tiravam as fotografias. Ele era muito gordinho, agora é que está muito diferente! Mas deu-me muitas saudades quando vi as fotografias. Quando tiveram aí apanhar o lixo e isso tudo.”

Encarregado de educação EE4

2.4. Dimensões de análise

As dimensões de análise referenciadas no quadro abaixo indicado, apresentam os tópicos de análise que levaram à construção dos guiões de entrevista e das principais temáticas a desenvolver nesta investigação.

Pretende-se com estas dimensões de análise procurar compreender e encontrar respostas à pergunta de partida desta investigação: ***Como é que a dança pode ser um instrumento de integração social dos portugueses ciganos em contexto escolar?***

UNIDADE DE ANÁLISE	
Alunos do grupo “Dança Cigana”	
DIMENSÕES DE ANÁLISE	VARIÁVEIS
A dança como expressão de cultura	<ul style="list-style-type: none">• A influência da dança nas relações sociais• A dança no contexto educativo• A dança como reflexo de cultura
Relação com a escola / perspectivas futuras	<ul style="list-style-type: none">• Vontade de continuar os estudos• Cultura e tradições• Discriminação
Impacto do projecto “Dança Cigana”	<ul style="list-style-type: none">• Integração no contexto educativo• Representatividade da cultura

UNIDADE DE ANÁLISE	
Encarregados de educação dos alunos do grupo “Dança Cigana”	
DIMENSÕES DE ANÁLISE	VARIÁVEIS
Agrupamento Vertical de Escolas do Vale de Amoreira (AVEVA)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação dos pais de etnia cigana com a escola • Relação da escola com a etnia cigana
Perspectivas dos pais na educação dos filhos	<ul style="list-style-type: none"> • Estigmatização/discriminação • Relação dos pais de etnia cigana com a escola • O que é valorizado na escola?
Impacto do projecto “Dança Cigana”	<ul style="list-style-type: none"> • O corpo na sociedade • Relações Inter-étnicas • Valorização Cultural • Aceitação e Integração • Mobilidade em outros espaços da freguesia
A Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização Cultural • Sentimento de pertença
Vidas ciganas: cultura e tradições	<p>A cultura e tradições</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradição • Estigmatização/discriminação

	<ul style="list-style-type: none"> • Orgulho de ser cigano • O papel da mulher
Impacto da fotografia	<ul style="list-style-type: none"> • Interação com a etnia cigana • Sentido de pertença à escola e ao bairro • Valorização da escola • O corpo na sociedade
UNIDADE DE ANÁLISE	
Docentes do Agrupamento de Escolas Vale da Amoreira	
DIMENSÕES DE ANÁLISE	VARIÁVEIS
Escola TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária): Educação formal e não formal	<p>A escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • A consciencialização e a formação dos professores sobre a cultura cigana • Ruptura com o Sistema Educativo • Insucesso escolar • Estratégias de intervenção <p>A Animação Sociocultural no contexto educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O trabalho de intervenção da equipa de animação sociocultural
Relação com a etnia cigana	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas quanto à educação • Relação dos pais de etnia cigana com a escola

	<ul style="list-style-type: none"> • Relação da escola com a etnia cigana • Discriminação
Impacto do projecto “Dança Cigana”	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação entre a escola e a etnia • Maior proximidade e confiança com a escola • Mobilização dos pais nas festas multiculturais
Impacto da fotografia	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertença com a escola e com o bairro • Valorização da escola

CAPÍTULO 3 - Os Ciganos

"A minoria rom tem, relativamente aos outros grupos minoritários, a particularidade de não poder reclamar nenhuma «mãe-pátria» ou algum Estado que esteja em condições de a reconhecer como sua."

(Auzias, 2001: 95)

3.1. História do povo Cigano – movimento migratório

A vida dos ciganos de hoje é o reflexo da sua História, muito marcada por viagens, peregrinações e perseguições. Apesar das situações de lutas, conflitos e persistência, por vezes extremas, que sofreram nos territórios por onde passaram, conseguiram sobreviver. Contudo, a sua cultura ágrafa impediu-os de registar os percursos estabelecidos, dificultando a reconstrução dos seus movimentos.

Dando alguma relevância ao contexto histórico do percurso de diáspora deste povo, a obra de Angus Fraser, "História do Povo Cigano", traça esta viagem desde a sua Origem, na Índia, retratando o seu percurso migratório a partir da Idade Média até aos dias de hoje, passando pelo Médio oriente, Europa e o resto do Mundo. Faz também uma abordagem extensa das leis anti-cigano (expulsão, assimilação, extirpação) implementadas em alguns países da Europa não otomana, como é o caso da Inglaterra e Escócia, terras germânicas, França e Flandres, Espanha e Portugal, entre outros. Nas leis anti-cigano verificavam-se prazos de expulsão ou abandono do território, de condenação à morte, de condenação em praça pública entre outros. O povo cigano era categorizado como criminoso, vagabundo ocioso e impostor. Apesar de todas as medidas repressivas, os ciganos tiveram de aprender a sobreviver na Europa, produzindo várias mudanças de forma a adaptarem-se. Como refere o autor, foi a "sobrevivência da espécie" à repressão que fez com que tentassem encontrar alguma segurança em terras abandonadas e florestas, que explorassem as diferenças de

jurisdição e a actividade das autoridades. Instalando-se em zonas de fronteira, eram mestres em arranjar documentos de controlo de documentação civil, passaportes falsos, necessários para responder às leis de anti-vagabundagem, de maneira a conseguirem maior mobilidade, técnicas de sobrevivência.

Vários estudos sobre a história dos ciganos abordam a importância da fonte linguística, nomeadamente textos e obras literárias que podem ajudar a compreender as suas origens. Os estudos linguísticos realizados por Angus Fraser (1997) destacam as semelhanças entre o Sânscrito, o Hindi e o Romani e que, embora não constitua uma garantia, remetem a origem do povo cigano para o estado do Punjab, no Norte da Índia entre os séculos V e X d.C.

Segundo Fraser, existe uma consequência étnica fornecida pela língua, nomeadamente no nome Cigano que é designado de maneiras diferentes, "no Romani Europeu, *rom*; no Romani arménio, *lom*; nos Romani sírio e persa, *dom*" (Fraser, 1997: 30) permitindo perceber por onde passou o povo cigano.

Remetendo *Dom* à fonética indiana, as referências existentes remetem para a sua caracterização como músicos no século VI. "Em sânscrito, a palavra adquiriu o sentido de «homem de casta inferior que vive do canto e da música» (...) «casta de músicos ambulantes» (Sindhi); «criado» (Lahnda); «músico itinerante» (Punjabico); «indivíduo de pele escura de casta inferior» (Fraser, 1997: 30-31).

Presume-se que as primeiras migrações se dirigiram até à Pérsia, onde novamente encontramos referência aos ciganos ligados à música, actividade que se adequava à sua constante mobilidade. O historiador árabe Hamza de Ispanhan relata que "o monarca persa Bahram Gur persuadiu o Rei da Índia a mandar-lhe músicos – 12 000 deles – que foram distribuídos pelas várias partes da Pérsia" (Fraser, 1997: 39).

Claire Auzias faz referência a uma data importante e mais reveladora da migração dos ciganos, o ano 1000, em que os primeiros grupos *Romani* começaram a

atravessar o Bósforo, espalhando-se rapidamente por toda a Europa. Esta é a primeira vaga que se dirige à Europa Ocidental²² (Auzias, 2001: 9).

3.2. Breve contexto da música cigana na Europa

No contexto musical também é possível perceber o movimento migratório dos ciganos, pois como afirma o autor Ruy Blanes "tal como aconteceu na produção histórica e memória ciganas, a música também pode ser vista à luz da diáspora" (Blanes, 2008: 55), ou seja, recorre-se a noções de passado e identidades ciganas para configurar continuidades musicais. A noção de diáspora encontra-se assim implícita nas dinâmicas de classificação de práticas musicais e culturais, contribuindo com elementos de definição de discursos identitários (Blanes, 2008: 55).

A música e dança ciganas são uma manifestação da sua identidade e da sua história, em que a «dor» e a «precaridade» de um povo se libertava através da arte de cantar, tocar e dançar. Como afirma Claire Auzias "os Roms são músicos, é a aria que respiram e por vezes nos oferecem. É aí que com efeito, vibra a alma romani, a sua virtuosidade transcendente" (Auzias, 2001: 80).

A música cigana na Europa permite também perceber momentos de transição da sociedade, demarcando políticas de mudança e políticas culturais de uma época que moldou padrões de identidades nacionais, correspondendo aos seus ideais políticos e socioculturais.

Importa destacar que, no passado, a música constituía o motivo pelo qual os ciganos eram solicitados para eventos da realeza. Desde as referências mais antigas até à sua presença na Europa no século XV, os ciganos eram tidos como "instrumentistas, cantores ou bailarinos" (Fraser, 1997: 195) e muitas vezes esse talento musical servia para conquistar admiração e serem socialmente aceites. O "mundo" dos ciganos dependia do contacto com os não-ciganos e, sendo a música

²² Ver anexo VII

uma forma de subsistência, era frequente a adaptação das suas composições aos diferentes meios envolventes, uma vez que a música e os instrumentos utilizados eram característicos da localidade²³, já que " (...) tal como nos contos folclóricos iam muitas vezes buscar motivos ao folclore dos diferentes países que atravessavam, dando-lhes colorido cigano" (Fraser, 1997: 195).

Desde as referências mais antigas até à sua presença na Europa no século XV, os ciganos eram tidos como "instrumentistas, cantores ou bailarinos" (Fraser, 1997: 195) e muitas vezes esse talento musical servia para conquistar admiração e serem socialmente aceites.

Os ciganos foram solicitados, enquanto músicos, para eventos da nobreza e realeza (Fraser, 1997), encontrando-se, também, presentes em “grandes bailes, festas campestres, cabarés residências de magnatas” (Nunes, 1996: 321).

A partir do século XV, a música cigana começa a ter mais visibilidade, principalmente nos países da Europa Central e Oriental e no século XIX destacam-se a Hungria, Rússia e Espanha, onde os ciganos alcançaram grande prestígio como músicos profissionais contribuindo, em parte, para a construção da identidade musical nacional (Fraser, 1997: 195).

Na Hungria, com a sedentarização das populações ciganas, a sua música sofreu algumas transformações e foi influenciada pela música dos otomanos e magiares, tendo como consequência a perda do vocabulário romani (Fraser, 1997; Nunes, 1996)

Nos séculos XVII e XVIII, a «música cigana» teve grandes requisições, “estava na moda”. Os músicos eram solicitados para importantes eventos e, mesmo nas guerras napoleónicas, na Áustria e na Hungria, tocava-se música cigana nas praças públicas durante o recrutamento das tropas (Nunes, 1996: 321).

²³ De acordo com Fraser, o autor B. Leblon, em *Musiques Tsiganes et Flamenco* (Paris,1990), identifica a preferência dos ciganos no uso de instrumentos que apresentam alguma afinidade com o padrão instrumental da Índia e afirma que existem características comuns na música cigana ligada ao Oriente, apesar da variedade da música em diferentes países (Fraser, 1997).

No século XIX algumas orquestras ciganas apareceram no ocidente europeu, em países como a França ou Inglaterra e na Hungria, Polónia, Moldávia e Valáquia²⁴, onde eram muito apreciadas. A música cigana era requerida para as festas e continuava tão popular que “o hino nacional da Hungria era em música cigana (marcha de Rakoczi)” (Nunes, 1996: 321).

Os temas ciganos inspiraram e influenciaram compositores de música clássica, tais como Schubert e Beethoven (Nunes, 1996: 321). Franz Liszt foi um dos grandes divulgadores da «música húngara», integrando melodias populares romani no seu livro *Rapsódias Húngaras* (Nunes 1996; Fraser 1997). Nesta obra, Liszt tentou “reproduzir o estilo, o fulgor técnico e o encanto dos mais famosos compositores e violinistas ciganos do seu tempo, como János Bihary e Antal Csermák (...) o papel criativo dos compositores ciganos - para além de criarem melodias e escreverem canções plenas de emoção - o que os convertia em artistas era, e continua a ser, o seu extraordinário virtuosismo como interpretes” (Senz in Fernandes, n.d.: 69).

Na Rússia, a música cigana também era muito apreciada e solicitada para as festividades e as famílias aristocratas possuíam os seus coros ciganos (Nunes, 1996: 322). Aqui, predominava sobretudo o canto improvisado em coros, com diversas vozes, datando o primeiro registo destes coros da segunda metade do século XVIII, quando cantores ciganos foram levados da Moldávia para Moscovo pelo conde Aleskey Orlov" (Fraser, 1997: 197).

Em Espanha, desde o final do século XV, os ciganos espanhóis tiveram uma forte relação com a música espanhola, interpretando canções e danças. As formas vocais foram-se alterando e, pouco a pouco, a «arte flamenca» foi-se impondo, de tal forma que "a cultura andaluza sofreu o pleno impacto do estilo cigano" (Fraser, 1997:

²⁴ A Valáquia é uma província da Roménia, que por diversas vezes esteve em luta contra as forças do Império Otomano. A Roménia era formada, desde a Idade Média, pelos principados da Valáquia, da Moldávia e da Transilvânia. A Valáquia e a Moldávia foram conquistadas pelo Império Otomano nos séculos XV e XVI.

199). O flamenco tem, de facto, como base o *cante jondo* («canto fundo»), fundindo com elementos bizantinos litúrgicos, árabes e ciganos.

Alguns nomes da música clássica queriam captar o «ambiente de liberdade» e a «grandeza da alma cigana», tal como se pode verificar no universo musical de Manuel Falla, no qual o flamenco foi a sua inspiração. Como refere Senz a propósito deste compositor espanhol, "os territórios do encontro flamenco com a música clássica são infinitos e neles têm inquestionavelmente relevância a identidade cigana, que forjou, claramente, grande parte da pureza flamenca" (Senz in Fernandes, n.d.: 72).

No caso da Espanha, a candidatura feita à UNESCO pelos governos das comunidades autónomas da Andaluzia e Estremadura apresenta uma abordagem sobre o flamenco como uma tradição cultural Andaluz sem qualquer influência étnica, negando a identidade cigana e a sua importância no flamenco. O Instituto de Cultura Gitana proclama, através do manifesto "Somos Gitanos, Somos Flamencos", um maior reconhecimento dos ciganos na criação do flamenco e afirma a identificação do flamenco como música do povo cigano espanhol (Castro, 2011: 7).

3.3. Contexto histórico dos portugueses ciganos

Conhecidos na Europa, os ciganos terão chegado a Portugal em finais do século XV. Os documentos mais antigos que fazem referência à sua presença datam do início do século XVI, nomeadamente o *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende (1510) e a *Farsa das Ciganas* de Gil Vicente (peça representada em Évora em 1521). Por alvará de 13 de Maio de 1526, D. João III proibiu os ciganos de entrarem em Portugal e ordenou a expulsão dos que viviam no País.

Entre vários estudos de investigação portugueses sobre a história do «povo» cigano, um dos autores mais citados é um dos fundadores da etnografia em Portugal, Adolfo Coelho, com a obra "Os Ciganos de Portugal", publicado em 1892. Tal como aborda o autor Daniel Lopes, que lhe faz referência, "os documentos mais antigos

referentes à presença de bandos ciganos datam o início do século XVI", calculando a sua chegada nos finais do século XV.

Outra das obras portuguesas que retrata a história da entrada do povo cigano em Portugal é da autoria de Olímpio Nunes, intitulada "O Povo Cigano" (1991), em que este refere que este povo terá dado entrada em Portugal no século XV, uma vez que a primeira menção documental encontra-se na obra do Dramaturgo Gil Vicente, *A Farsa das Ciganas*. Esta obra foi apresentada em 1521 à corte de D. Manuel I, em Évora. É um documento que demonstra a vida dos ciganos naquela época. Um dos exemplos que o autor refere é o facto de as ciganas, na peça, falarem espanhol com sotaque cigano. Facto que ainda hoje se verifica, já que os ciganos do Alentejo falam facilmente o espanhol e o caló.

Foi a partir desta época, tal como retrata José Pereira Bastos no seu estudo "*Sintrensens Ciganos*" (2007), que começa o trauma histórico dos portugueses ciganos, as constantes tentativas de erradicação total ou parcial dos ciganos nómadas, a promoção de condições desigualitárias de concorrência económica e medidas promotoras de sedentarização e da assimilação cultural compulsivas, muitas delas ineficazes.

A partir de documentos recolhidos por Pereira Bastos, presentes no seu estudo, verificam-se as tentativas continuadas de exclusão, evidenciando a expulsão dos ciganos em território português, a ocorrência de castigos em praça pública, a proibição do uso do traje e da língua, em que a não obediência podia chegar à pena de morte. Desde a data de 1526, no reinado de D. João III, em que consta no Alvará de 13 de Março «que não entrem ciganos no reino e saiam os que nele estiverem», até à 2ª República em Julho de 2003, em que a Câmara Municipal de Faro decidiu que «não serão aceites no Concelho, ou que o terão de o abandonar, as populações nómadas, particularmente os ciganos, que praticarem roubos e desacatos», os portugueses ciganos sempre foram alvo de discriminação e exclusão, criando uma imagem negativa e de desconfiança por parte dos portugueses sobre os portugueses ciganos. Ainda no seu estudo, Pereira Bastos faz referência a uma assimilação forçada destes «des-

ciganados», levando à promoção de um nomadismo na sequência de fortes medidas jurídicas e políticas, até à expulsão ou extermínio.

Hoje os portugueses ciganos são o resultado da história violenta que viveram, tendo como consequência a pobreza e marginalidade, o que promoveu uma grande desigualdade social, tal como menciona Olímpio Nunes "o racismo de que são vítimas, a sua actual segregação para os bairros de lata, explicam em parte a sua marginalidade" (1996). Deste modo, os ciganos não encontram esperança nem no sistema escolar nem no sistema de emprego, pois as representações sociais e mentais negativas alimentadas por este passado histórico, têm reforçado os preconceitos e estereótipos gerando um difícil diálogo entre os portugueses ciganos e não ciganos e o relacionamento com o "Outro".

3.4. Dança e música cigana em Portugal e suas influências

Como já foi referido anteriormente, o *flamenco* faz parte da identidade cultural da região da Andaluzia, e que hoje é uma identidade nacional espanhola. Retrata a história de um povo, onde a tradição oral e a forma de estar é projectada na dança e no *cante flamenco*, como refere a autora Rosamaria E. Cisneros-Kostic (2009) "Flamenco embodies the history of the *Gitano* community and underscores the contradictions of the region. It is a form of oral history where behaviours, gestures, poetry, dances, music, and emotions all come together to document the past of a people, as well as a region. Flamenco was born from the interaction between the *Gadje* and *Gitanos*" (Cisneros-Kostic, 2009: 138).

A dança e a música cigana em Portugal têm como principais influências o flamenco e a rumba. No contexto histórico dos portugueses ciganos, uma das primeiras referências escritas sobre dança cigana surge no auto *Farsa das Ciganas*, obra de Gil Vicente, representada em Évora, em 1521, onde os ciganos são retratados com sotaque vindo do Espanhol e do Português (Costa, n.d.: 95).

Uma das referências que se encontra como "identidade lusa" é a Fadista Severa, um dos símbolos identitários do Fado lisboeta. Como refere José Alves (1934) "Maria Severa! Era assim que se chamava a mais linda cigana que o áureo sol tem tisonado! Trazida até ao nosso encantador torrão por uma *tribu* que aqui acampou, essa *seductôra* de alma *bôa* e *diamantina* arreigou-se com uma extrema dedicação, á mais melódica e sentimental de todas as canções: o Fado! (...) Foi o Fado que imortalizou Severa, e Severa que imortalizou o Fado!" (Alves, 1934: 13).

A música e dança cigana portuguesa existe porque são os ciganos portugueses que a criam. Além de terem uma influência do flamenco, assistimos hoje à influência da música popular portuguesa na música cigana. Normalmente a música e dança cigana é evidenciada nas festas de comemoração dos ciganos, principalmente nos casamentos. Como Daniel Seabra Lopes afirma, "as raparigas dançam regularmente ao som de temas com batida forte, mas por norma fazem-no dentro de casa, como ensaio, para festas de casamento. Quanto aos homens, é mais habitual ouvi-los a cantarolar para si próprios do que para uma audiência improvisada, e também não é comum vê-los tocar guitarra ou outros instrumentos. (...) o ambiente tenso que se vive no bairro da Assunção contribua quer para a ocultação da dança quer que esta espécie de sufocação do canto, dando à impressão de auto-fechamento contornos ainda mais salientes, físicos..." (Lopes, 2008: 231). Quer dizer, os portugueses ciganos vivem a música e a dança, mas não exteriorizam nem a demonstram para os portugueses não ciganos, evidenciando esta atitude o seu auto-fechamento e a própria organização social entre homens e mulheres.

A comunidade cigana do presente estudo de caso também revela este tipo de comportamento. A dança apenas é demonstrada nas festas ou até mesmo na rua em frente à casa, ou na zona verde mesmo ao lado das residências da população cigana e da EB 2/3 ciclos do Vale da Amoreira. Uma vez que a nossa relação com comunidade era muito próxima, as crianças e jovens convidavam-nos muitas vezes para as festas comemorativas e até mesmo para os casamentos. Já que uma das nossas estratégias, ao longo do programa TEIP2, foi introduzir as práticas culturais que observávamos no

bairro para dentro da escola, considerámos que, com a etnia cigana este seria um aspecto fundamental. E de facto, os momentos de música e dança cigana vividos dentro da escola e nas festas do Vale da Amoreira foram uma prova da importância desta exposição e partilha. Os jovens actuaram para os não-ciganos e estabeleceram o diálogo entre culturas. A etnia viu a sua cultura valorizada através da sua dança e da sua música cantada em português.

A música cigana portuguesa ainda é muito pouco divulgada em Portugal. No entanto, com o acesso às novas tecnologias, nomeadamente os sítios online de partilha de vídeos como o *Youtube*, podemos encontrar videoclipes de grupos de música cigana e festas de casamentos ciganos online. Um dos sítios online com mais divulgação da música e dança portuguesa cigana é o *ciganos.tv* ²⁵, expondo alguma da indústria musical existente em Portugal.

Contudo, ainda temos um longo caminho a percorrer. A resistência para conhecer o desconhecido e o preconceito perante esta etnia ainda está muito vincado pela cultura majoritária, tal como refere Leblon “As we know, ignorance is at the root of all racial prejudice. It is ignorance which has given rise to diametrically opposed attitudes towards the Gypsies: attraction and repulsion, fascination and hatred.” (Leblon in Cisneros-Kostic, 2009: 140).

²⁵ <http://cigano-tv.blogspot.pt/2011/08/recomendacao-gipsycomunidade.html>

CAPÍTULO 4 – Dança: corpo, linguagem e liberdade de expressão

*"Like poetry, dance is often layered with many meanings
(...) each person interprets dance on the basis of individual
experience, situation, and culturally influenced perception."*

(Hanna, 1987: 8)

4.1. Breve contexto da Antropologia da Dança

A "dança" tem sido estudada no meio antropológico de uma forma transdisciplinar, devido à variedade de perspectivas existentes sobre a mesma. Mas o mais importante nesta forma de expressão não será questionar: o que é a dança? Mas sim: porque é que se dança? Como e quem? O que nos faz mover? Alguns antropólogos, Adrienne Kaeppler (2000) e Drid Williams (2004), procuram dar resposta a estas questões através do movimento e do significado da dança como o reflexo do pensamento e da acção humana na sociedade.

Fazendo uma breve contextualização sobre as teorias antropológicas da dança, o trabalho de pesquisa de Maria José Fazenda permite-nos perceber qual o desenvolvimento dado ao tema, abordando a influência das teorias evolucionistas do século XIX e as reacções às mesmas. A autora destaca quatro modelos teóricos²⁶ que têm sido relevantes nas investigações antropológicas e nos quais *"o discurso sobre a dança tem sido arquitectado: a dança considerada como uma forma cultural, parte da cultura e como seu reflexo; a dança como instituição fundamental na manutenção e no reforço da ordem e da estrutura social; a dança como estrutura simbólica; a dança*

²⁶ Ver pesquisa de Maria José Fazenda "A dança no seio da reflexão antropológica. Contributos e limitações herdados do passado com ecos no presente" (Fazenda, 1998).

como forma cultural posta em marcha pela interacção social na qual os actores sociais realizam a experiência da sua visão do mundo e da vida" (Fazenda, 1991: 123).

Fazenda distingue ainda os importantes contributos dados por Franz Boas, o pai da antropologia cultural americana, que legitimou a dança como um objecto protagonista da reflexão antropológica ao considerá-la enquanto fenómeno artístico através do movimento associado à expressão emocional (Fazenda, 1998). Aqui, a ligação da dança ao conceito de cultura faz com que esta seja compreendida como um reflexo cultural, permitindo reagir às teorias evolucionistas que viam a dança nas sociedades "primitivas" como uma actividade ligada aos rituais mágicos e religiosos, uma reacção natural a estados emocionais desprovida de qualquer valor artístico.

Muitos foram os seguidores desta tradição boasiana enfatizando o relativismo cultural, tais como Joann Keali'inohomoku e Anya Royce (Kaeppler, 2000).

Keali'inohomoku interessou-se pela temática das mudanças na dança. A autora defende que a dança reflecte a cultura, ou seja, que as mudanças culturais provocam necessariamente transformações na dança (Fazenda, 1991).

É a partir da época de 1960 que o discurso sobre movimento e significado *Dança* se começa a revelar nos estudos antropológicos com autoras como Judith Hanna (1987),. Devido à sua complexidade, os estudos sobre a dança surgem no mundo académico, sendo investigada por artistas, coreógrafos e debatida em vários encontros científicos nas áreas de literatura, história, ciências sociais, educação física, etnomusicologia e teatro (Hanna, 1987).

Hanna, na obra *Dance is Human*, retrata a evolução da antropologia da dança comparando a sua complexidade à actividade humana. Para a autora, *"dance is a conceptual natural language with intrinsic and extrinsic meanings, a system of a physical movements, and interrelated rules guiding performance in different social situations. (...) dance is human thought and behaviour performed by the human body for human purposes"* (Hanna, 1987: 5). Deste modo, a acção humana está reflectida na

dança, estando esta interligada ao comportamento humano a nível psíquico, social e cultural.

A antropóloga Drid Williams (2004), pioneira no estudo do movimento humano, na sua obra "Anthropology and the dance: Ten Lectures" questiona "Why people dance?". Para a autora a complexidade da dança não a torna transparente e é necessário questioná-la, pois discutir o problema é o caminho para determinar a resposta ou a solução. Uma vez que a dança é abordada na antropologia através de várias perspectivas, várias questões surgem sobre o mesmo tema. A autora pretende interpretar a dança baseando-se no estudo dos antropólogos britânicos Chomsky e Saussure no conceito de "semasiologia" (Kaepler, 2000), em que o interesse da semântica da linguagem corporal está focado no significado.

É nesta nova abordagem à dança sobre movimento e significado em que as teorias do pensamento e análise do movimento reflectem o ponto de vista da sociedade distanciando-se da teoria indígena em que o movimento estava apenas associado ao ritual. Para Kaepler (2000), o significado está normalmente associado à comunicação e apresentação do "eu" para com os outros e para connosco. A atenção que se dá ao estudo do movimento está incluído na identidade cultural, social, género, nas preocupações políticas e na viragem do olhar etnográfico em qualquer sociedade.

John Blacking (1983) lega também importância ao movimento e ao significado do movimento da dança, associado à acção e intenção da consciência humana, ao considerar que "the explanation of the meaning of movements is important for their description as it is for analysing the uses of dance in the society, because it is the meaning of movements in context which must guide our identification of significant units" (Blacking, 1983: 96). O autor considera a dança um acto social, sendo esta indissociável da constituição humana e um princípio básico da vida social.

Deste modo, a dança é um fenómeno "multi-facetado" (Kaepler, 2000: 117), pois a acção humana e a sua interacção no contexto sociocultural é diversa pois, além das várias linguagens do movimento que não são explicadas na linguagem verbal, carregam sentimentos e interpretações de quem dança e de quem partilha, interage e

comunica através da dança. A sua "linguagem" desperta vários interesses abrindo novos caminhos para o estudo da dança apesar de, como refere Fazenda, "o universo da experiência é um universo que para o antropólogo se aparenta escorregadio, porque ele não é do domínio do observável, mas do domínio das acções subjectivas não-discursivas e não cognitivas, mas cuja existência o antropólogo não pode furtar-se a reconhecer" (Fazenda, 1991: 197).

4.2. O controlo da família e a liberdade através da dança

O controlo constante da família sobre as raparigas ciganas era muitas vezes um entrave para estas frequentarem os ensaios do grupo de dança e participarem nas actuações para a comunidade. Este controlo, em particular sobre as raparigas, está associado à *lei cigana* com a qual os ciganos são confrontados desde que nascem, pois constitui a imagem que a comunidade e /ou família tem de si própria. Esta *lei cigana* está relacionada "com a sexualidade, o luto e as desavenças entre raças diferentes (...) o interesse em controlar a sexualidade feminina, submetendo a raparigas solteiras a uma vigilância apertada, impedindo-as de se encontrarem a sós com os rapazes, sob pena de ficarem marcadas e porem em risco o seu casamento" (Lopes, 2008: 70-75).

Daniel Seabra Lopes (2008), no seu estudo sobre os ciganos de Lisboa, faz referência ao estudo de Paloma Gay-Y-Blasco (1999) sobre os ciganos madrilenos, cujos comportamentos também encontrámos na mentalidade de alguns rapazes e homens desta etnia do Vale da Amoreira. Durante o projecto, em conversas com os jovens e as suas famílias percebemos o conservadorismo e o controlo da virgindade e da fidelidade das mulheres. Além disso, a comparação do seu estilo de vida com o das mulheres não-ciganas está permanentemente subjacente à sua actuação, já que consideram que estas mostram comportamentos imorais e levianos. Para eles, a mulher cigana tem de ser pura assegurando a imagem positiva das mulheres e a honra da família.

A vigilância é exercida de forma mais vincada com as raparigas, que não têm a mesma liberdade que os rapazes, tendo que ser acompanhadas, quase sempre pelas mães, até para as actividades escolares.

"A gente levava-a à escola, viemos a buscá-la, viemos a levá-la toda a hora, andávamos a controlar a hora que ela saía, a hora que ela entrava, para quê? Para chegar lá e levá-la [risos], já viu? É assim... Era tudo para ela, tudo para ela, agora olha..."

Encarregado de Educação EE1

"Gostava... Às vezes eu não gostava de ela ir por via dos rapazes."

Encarregado de Educação EE1

"Sim, se dançarmos com o rapaz, falam logo e temos medo que falem."

Aluno A1

O contacto permanente com não-ciganos e a possibilidade de frequentar a escola e outras actividades fora do meio familiar permite, principalmente às raparigas ciganas, desafiar as regras da comunidade e procurar formas de alcançar a emancipação da mulher cigana. Como refere Mirna Montenegro "desde criança, são-lhe inculcados, pelas suas próprias mães, tias, avós e irmãs: o saber escutar, calada; o saber servir, submissa; o saber cuidar, dedicada; o aprender, observando. Nelas, o sentido do dever (para com a família e os seus) chega, com frequência, ao ponto de se esquecerem de si próprias enquanto pessoas. De facto, a vida das mulheres ciganas é ditada pelos papéis sociais que a comunidade lhe tem vindo a atribuir" (Montenegro, n.d.: 2).

Os jovens do grupo de dança ansiavam pelos ensaios e pelos tempos de convívio que estes proporcionavam, constituindo-se como momentos de libertação desta vigilância e de expressão dos seus sentimentos de uma forma mais espontânea.

A dança como manifestação de liberdade de expressão permitiu quebrar barreiras nas relações entre etnias. Uma aluna cigana do grupo expressava do seguinte modo o que sentia quando dançava para não-ciganos, “dançar é estar mais próximo do Outro, é não ter medo da sociedade”.

"Senti-me mais aliviada do que dançar para os ciganos. Parece que são mais atenciosos e sentimos menos vergonha e menos medo na sociedade. Prefiro dançar para eles do que para os ciganos, que é mais difícil. (...) Porque é mais difícil eu dançar. Até num casamento eu posso dançar, mas para os meus pais eu tenho vergonha de dançar à frente deles. É como se fosse isso. (...) Sim, é isso. Eu tenho medo. Olham para mim e eu paro... pronto... paro a dança. (...) Sim, senti-me livre"

Aluno A1

Este sentimento de liberdade em que o corpo e alma comunica com o que o rodeia, permite ser quem é e conhecer-se a si próprio noutros contextos não vigiados, fora das vivências habituais do quotidiano familiar cigano. É ir mais além do que não lhe é permitido, perceber que a sua manifestação quando dança é a sua liberdade, tal como refere Duncan, uma revolucionária do movimento da dança, que conseguiu fazer rupturas com a dança clássica e na ruptura de conservadorismo de pensamento, consegue através da dança libertar novas formas de pensar através do corpo *"not only the art that gives expression to the human soul through movement, but also the foundation of a complete conception of life, more free, more harmonious, more natural"* (Duncan 1903 in Rosemont 1981:33).

CAPÍTULO 5 – A Animação Sociocultural – Intervenção em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2

"A escola deve estar enraizada na comunidade local. Com ela deve manter uma relação permanentemente viva. E não deve ser somente um local de ensino. Deve ser também um sítio de vida social, de comunhão, de participação. Para todas estas funções é imperioso animar a escola."

(Fonte, 2001: 12)

5.1. Animação Sociocultural no contexto educativo em Territórios TEIP 2

A escola confronta-se hoje com as várias mudanças sociais aliadas a fenómenos de exclusão social e desigualdades sociais que estão inteiramente ligadas a políticas elitistas que manipulam e criam sociedades massificadas, em que se assiste a uma democracia que exclui os indivíduos da vida nacional. Partindo da ideologia pedagógica de Paulo Freire "uma educação como prática da liberdade só poderá realizar-se plenamente numa sociedade onde existem as condições económicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade" (Freire, 1967) educar para consciencializar o indivíduo, para que se torne participativo e activo na sociedade envolvente, educar para a liberdade é respeitar o homem como pessoa. Não precisamos de uma educação que apenas critica mas sim de uma educação que crie pensamento crítico nos alunos e que a escola seja acessível a todos e não uma luta de poderes, como afirma Maria José Casa-Nova "a educação escolar constitui-se numa fonte de poder. Não uma educação pensada de forma remediativa, mas uma educação no saber socialmente valorizado e que, por essa razão, é potenciadora de uma redistribuição do poder na sociedade" (Casa-Nova, 2006: 7).

Compreende-se que muito dos factores ligados aos fenómenos de exclusão e de desigualdade social estão associados ao mercado de trabalho, onde encontramos os "incluídos" com rendimentos e consumo elevado e os "excluídos" com baixos

rendimentos ou que sobrevivem com apoios sociais do Estado, "na realidade, ela atinge também a forma de estrutura social, que deixa de ser representada como um alongado triângulo para transformar-se num losango com uma classe média sempre crescente. A renda nacional relaciona-se sempre com os valores políticos e o estilo de vida da classe dominante. Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor" (Lipset in Freire, 1967: 86).

Deparamo-nos então com uma crise escolar associada a uma crise de estado-nação, onde as desigualdades e a exclusão social estão patentes nos bairros sociais das zonas suburbanas das grandes cidades, como é o caso do Vale da Amoreira, já descrito anteriormente, onde as problemáticas sociais e económicas são visíveis, desde as questões do desemprego e trabalho precário às políticas de urbanização mal estruturadas (bairros sociais) colocando estas pessoas à margem das oportunidades. Deste modo, a escola pública não se torna num lugar de "igualdade de oportunidades" mas sim de exclusão social e escolar. Segundo François Dubet "quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal. Assim, observa-se fileiras desqualificadas um verdadeiro sentimento de alienação, uma imagem negativa de si, uma impressão de desprezo, porque aí os alunos são definidos menos pelas suas possibilidades do que pelas suas incapacidades. Frequentemente, estes alunos excluídos rejeitam o estigma que se lhes impõe e escolhem virar a situação através da violência. É aí que se forma uma parte da raiva e do ódio das zonas suburbanas" (Dubet, 1996: 501 cit. por Canário, Alves, & Rolo, 2001: 17).

A própria linha de orientação da criação do programa TEIP 2 apresenta esta dualidade atrás descrita, quando afirma que "uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social é um

instrumento central na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática"²⁷ sendo a crise do estado-nação a causadora das desigualdades sociais presentes nos territórios locais e escolares TEIP, "os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta"²⁸.

As equipas técnicas de Animação Sociocultural (ASC) surgem nas escolas TEIP para responder aos objectivos do respectivo programa²⁹, sendo a ASC "uma resposta institucional, intencional e sistemática a uma determinada realidade social para promover a participação activa e voluntária dos cidadãos no desenvolvimento comunitário e na melhoria da qualidade de vida" (Trilla, 2004: 171), ou seja, é um instrumento da «democracia cultural» fomentando a transformação e as potencialidades das comunidades, contrariando as culturas de elites e escolas massificadas.

Os profissionais da ASC intervêm num sistema de ensino fechado e formatado com várias resistências à mudança, como iremos analisar no capítulo 6, entrando muitas vezes em confronto num território onde prevalece a educação formal centrada nos resultados quantitativos das disciplinas e não na construção do sentido crítico e

²⁷ *Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008* (Despacho normativo n.º 55/2008).

²⁸ *Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008* (Despacho normativo n.º 55/2008).

²⁹ A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa; A progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas; A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

participativo. No estudo de Rui Canário (2001) sobre a escola e a exclusão social, em que a obra retrata uma análise crítica da política TEIP, o autor reforça que a aprendizagem implica uma tripla relação "com os outros, com o mundo e consigo mesmo" (Canário, Alves, & Rolo, 2001: 152) dando *sentido* à aprendizagem, ou seja, "a questão central da escola é a construção do sentido. Por esta razão a escola não se pode preocupar exclusivamente com as questões técnicas e didáticas da aprendizagem formal, nomeadamente em termos de disciplinas, porque a grande questão que está presente nas escolas é a ausência de sentido para o trabalho escolar, não só para os alunos mas também para os professores" (Canário et al., 2001: 152).

É aqui que a animação sociocultural pode ser um complemento à educação formal, sendo esta uma educação não-formal que trabalha as relações inter e intra-pessoais indo ao encontro da construção do sentido, da motivação, da participação e capacitação para transformar o que o rodeia, não ser apenas um aluno passivo mas interventivo que descobre e desenvolve as suas potencialidades, complementado com a afirmação do autor Trilla (2004) "a Animação Sociocultural é um instrumento adequado para promover estes processos e estas intervenções, visto que estabelece os posicionamentos, os meios, os recursos na e para a democracia, a participação, a solidariedade, a coesão social... e o seu âmbito é fundamentalmente local (zona de residência, povoação, comunidade)" (Trilla, 2004: 268).

5.2. Impacto do projecto "Dança Cigana"

5.2.1. Mediação entre escola e comunidade cigana: confiança e proximidade

O trabalho de mediação que a equipa de animação sociocultural estabeleceu, ao longo dos quatro anos lectivos de intervenção no programa TEIP2, traduziu-se no fortalecimento da confiança e proximidade da etnia cigana com a escola. Este trabalho de mediação permitiu conhecer melhor a cultura cigana e ajudou a definir formas de fazer aumentar o seu interesse pela escola.

" Foi um trabalho positivo. Faz um bocado a ponte da cultura deles para dentro da escola. E como é uma coisa que eles também gostam, acho que foi positivo. Todos os projectos que fizeram foram bons e, como já disse, é pena ter acabado... Eu até tive alunas minhas nesse projecto e vi nelas interesse. E andavam empenhadas e motivadas para aquilo. E acho que sim, que foi muito positivo para elas e para a escola também."

Professor P1

" (...) Eram os cantares e as danças ciganas que fazia que houvesse maior proximidade da etnia com a escola, não só porque faziam espectáculos e a etnia estava lá... e eu acho que envolveu, e os pais foram mais tolerantes, porque a maior parte dos membros eram meninas e os pais chegaram a deixá-las as ir convosco para determinados sítios, coisa que eu acho que jamais era impensável isso acontecer... Eu sei que as famílias iam atrás também, não era? "

Professor P2

Entendemos que ao valorizar a sua cultura através da dança foi também ouvir e compreender a etnia, principalmente no que diz respeito ao controlo familiar perante as raparigas. A aceitação e acolhimento fortaleceu o sentimento de confiança, que neste caso foi a base e o principal para que a sua permanência e gosto pela escola crescesse.

A escola deve ser um lugar onde se cultiva um bem-estar social, onde o sentimento de pertença e identidade têm de estar presentes, a dança foi o veículo para esse sentimento e permitiu que alunos e respectivas famílias frequentassem e participassem cada vez mais nas actividades que a escola promovia. Professores e encarregados de educação reforçam a importância deste trabalho de mediação, onde a confiança entre escola-etnia conseguiu que ambas fossem valorizadas o que contribuiu para os bons resultados deste projecto.

" Mas acho que foi uma grande vitória. Conseguiram muita coisa. E os pais, no ano a seguir, perguntaram o que é que tinha acontecido... E nós dissemos: "olhe perdemos". Eu acho

que é uma mais-valia, animadores e mediadores, acho que eram fundamentais em todas as escolas que estão nessas situações."

Professor P2

" (...) Depois há, sem dúvida nenhuma, neste grupo um factor que é muito importante: a dança e a música aliada à criança mulher, rapariga cigana. E isso era uma forma dos pais confiarem e trabalharem connosco de uma forma muito mais vitoriosa e muito mais positiva, que infelizmente perdeu-se."

Professor P3

" (...) porque achávamos que era importante. Porque essa área fazia com que eles valorizassem a escola e poderia ser um meio canalizador também de algum sucesso, indirectamente, de ser uma forma indirecta de melhorarmos alguns aspectos que nós não conseguimos sem essa vertente."

Professor P5

" Sim, aqui andaram as mães, agora andam os filhos, e hão-de andar os netos."

Encarregado de Educação EE1

" Penso que sim. Acho que teve um bom objectivo. Convivem mais com as pessoas da escola." Encarregado de Educação EE4

5.2.2. Mobilização no espaço urbano do Vale da Amoreira

" (...) Portanto, na medida em que nós tínhamos também na freguesia o projecto Bairros Críticos e havia, sem dúvida nenhuma, uma estreita ligação entre os técnicos dos Bairros Críticos e os técnicos do NASC, faziam o quê? A ponte que vai sendo construída no processo ensino-aprendizagem dos alunos era uma ponte muito fácil de atravessar, porque cada um na

sua margem ia colocando uma pedrinha, portanto não era só a escola que colocava... cada um ia construindo a ponte, construindo, colocando uma pedra, o que fazia com que a forma dos alunos nos chegarem era uma forma totalmente diferente, ou seja, não quer dizer que não exista ainda essa forma, existe, mas era facilitadora. (...)"

Docente P3

As várias acções atrás descritas no decorrer do projecto "Dança Cigana" manifestaram diferentes tipos de impacto quer na comunidade escolar, quer na comunidade local. Os documentos de avaliação de diagnóstico³⁰ da caracterização do Vale da Amoreira demonstram que não existe uma manifestação organizada da etnia cigana, a qual se distingue da representação das outras culturas existentes (angolana, cabo-verdiana e guineense) que manifestam uma organização associativa que caracteriza a freguesia, além da sua expressão artística que é evidente nos vários eventos culturais que decorrem no Vale da Amoreira essa presença artística também se expressa no seu quotidiano. Esta distinção é visível nas Festas Multiculturais do Vale da Amoreira em que a comunidade cigana nunca é representada e não se desloca a este espaço público para assistir e participar nas actuações de palco. O medo é um dos factores associados, Daniel Lopes (2008) cita Bernardo Formoso (1986) em que justifica que sendo a comunidade cigana "«dobrada em si mesma», estabelecendo «uma distância social» entre si e o seu meio" (Lopes, 2008:172) reforçando a fronteira étnica entre ciganos e não-ciganos, em que, como já foi referido anteriormente, o controlo familiar é muito apertado no que diz respeito à sexualidade feminina, o medo de as raparigas ciganas se envolverem com rapazes não-ciganos.

"É raro ir porque, prontos, temos sempre medo."

Encarregado de Educação EE1

³⁰ Diagnóstico da caracterização do VA pela Iniciativa Bairros Críticos.

" Mas temos medo. Agora não tenho porque não tenho mais nenhuma [filha para casar]. Mas se tivesse lá um moço de raça preta, já não a deixava de ir sozinha."

Encarregado de Educação EE1

" Lá está, também tem a ver um pouco com aquela imagem de muita violência. Já houve muitas vezes ali, então o meu marido tem medo de levar os filhos. Porque é muita violência e é muita pessoa de cor e, logo, há muita confusão. E ele então é mais reservado, não gosta de ir para aquela confusão."

Encarregado de Educação EE2

O trabalho desenvolvido no projecto "Dança Cigana", em parceria com a IBC, permitiu que em 2010 e 2011 o grupo de dança actuasse nas Festas Multiculturais do Vale da Amoreira, onde o impacto foi visível com a presença da comunidade cigana a assistir e a participar neste evento. O trabalho de parceria foi fulcral para que esta participação ocorresse, a dança aproximou as culturas, reduziu o medo e preconceito no momento em que a actuação do grupo "Dança Cigana" aconteceu. A satisfação da comunidade cigana foi visível no momento e o sentimento de orgulho ao ver os seus filhos no palco é manifestado. Além do orgulho dos filhos é o orgulho da cultura cigana estar ali representada numa festa que é da vila à qual também pertencem. Tal como afirma Daniel Lopes (2008) "recordemos que o que está em causa é a ideia de um mundo virado para dentro, introvertido, encapsulado, fechado. O que não é o mesmo de dizer isolado (...) os ciganos integram o ambiente cosmopolita (...) e interagem comercialmente com todo o tipo de pessoas" (Lopes, 2008: 172), isolamento que está ligado a uma fronteira social criando uma distância de interacção quotidiana no espaço público, distância entre ciganos e não ciganos, o que constatamos e trabalhamos para contradizer esta fronteira social, traduziu-se nas festas multiculturais, onde num ambiente de festa ciganos e não-ciganos participam e interagem.

" Sim. Pelo menos os pais quando os viam no palco gostávamos muito. Quando foi a festa aqui na vila..."

Encarregado de Educação EE4

" Não, mas o cigano tem um tabu à volta e o tabu vai suportando. A etnia é muito fechada, é muito reservada. E na escola havendo isso [projecto "Dança Cigana"], ajuda. Aqui muita pessoa que pensa... é... E se houver assim essa coisa as pessoas esclarecem-se."

Encarregado de Educação EE2

" Aquele largo das festas foi uma coisa linda de se ver, porque normalmente a etnia cigana não participa, não vai às festas multiculturais do Vale da Amoreira. Naquele dia toda a comunidade estava lá, desde a família mais próxima como a mais distante. Houve um convívio muito salutar porque as barraquinhas dos comes e bebes e com as rifas, que é feito pela igreja. Quer dizer, foi uma coisa... foi uma envolvência, uma coisa extraordinária! Ainda me arrepia muito falar disso porque vi ali um clima... Eu acho que foi um ano também em que as festas tiveram assim uma enchente... uma coisa louca, porque as pessoas viram realmente ali... Havia um caminho que já estava percorrido, havia um trabalho. O bairro era deles também. Isso era tudo." P3 (Coordenadora de estabelecimento 1º ciclo)

" Mas estava muito povo a ver. Tanto branco, preto e de todas as cores! Tava interessante!"

Encarregado de Educação EE3

5.2.3. Impacto pós projecto

Numa perspectiva reveladora dos entrevistados, após o projecto "Dança Cigana" ter terminado em 2011, verificou-se que o trabalho de mediação é necessário para dar continuidade ao trabalho de proximidade e de inclusão da etnia cigana em contexto escolar.

A permissão de os alunos irem a visitas de estudo começou a ser mais regular devido aos elos de confiança que se estabeleceram, pois sempre foi uma tarefa difícil convencer os pais das saídas fora do bairro, mais uma vez justifica-se pela protecção e controlo familiar que está sempre latente.

" (...) nos alunos do pré-escolar que já vêm à escola. Esse trabalho que foi feito em muito pode ter contribuído para esta procura e para esta imagem, pois percebem que a escola é aqui um pólo."

Docente P6

" E a prova desse trabalho é que os frutos estão a ser colhidos agora. Nessa altura quando vocês trabalharam com elas, muito desses alunos que eram mais pequeninos e que agora já estão cá e outros hão de vir, se perceberam esse trabalho. Inclusive os encarregados de educação, que não tinham problema nenhum em deixar os miúdos com a escola e confiavam plenamente no trabalho que era feito. Inclusive nas visitas de estudo, que não é muito normal deixarem os meninos ir em visitas de estudo e com a escola têm ido."

Docente P6

Os encarregados de educação constataavam que o resultado das actividades era muito positivo, tanto nas actuações como nos dias de ensaio, em que perceberam a satisfação e motivação dos seus educandos em ir à escola e participar no projecto. Ao mesmo tempo sentiam-se aceites e respeitados pelos não-ciganos. Esta aceitação deve-se ao facto de o projecto "Dança Cigana" começar a ser publicitado nos meios de comunicação social do concelho e na programação dos eventos culturais³¹ da freguesia.

³¹ Ver anexo IV

" Olhe, eu gostei muito. E foi uma pena terem deixado fazer, porque os miúdos andavam mais... com aquela coisa... com aquela alegria "mãe hoje vamos dançar, hoje temos ensaios!" Eu gostei muito, gostei muito."

Encarregado de educação EE4

" Adorei, adorei. Considerei que aquilo foi um projecto muito bonito e toda a gente falou aí daqui do bairro. E veio o jornal daqui da Moita... e foi uma coisa muito bonita".

Encarregado de educação EE5

5.2.4. Valorização da identidade cultural: "identidade positiva" da etnia cigana

O projecto "Dança Cigana" tinha como um dos objectivos desconstruir a "identidade negativa" que esta etnia é alvo pela sociedade envolvente, tal como já foi referido, o desconhecimento, incompreensão e não reconhecimento da cultura cigana traduz-se em actos de discriminação atribuindo à etnia uma "identidade negativa". Com faz referência o autor José Pereira Bastos (1999) “entre a invisibilidade social inerente à pobreza e à exclusão social e a excessiva visibilidade negativa decorrente da estratégia de mútua aculturação antagonista, os ciganos portugueses permanecem como a mais grave e escandalosa de todas as situações de racismo e xenofobia registadas em Portugal” (Bastos & Bastos, 2006: 155). Esta "excessiva visibilidade negativa", como refere o autor, produz uma série de estereótipos em relação à etnia com os quais tem de lidar diariamente, a imagem do "cigano rouba e que mata" (EE4 Encarregado de educação).

" Eu acho importante na escola. Há-de reparar, na escola há actividades para tudo. Nós às vezes, quando vamos à Escola do Mato, há miúdos a fazerem dança: estão a cantar, estão a mostrar um bocadinho aquilo que eles são. E nós gostávamos mesmo que a dança continuasse.

Para verem também que sabemos fazer algo, não é só aquilo que as pessoas dizem, que o cigano rouba, que o cigano mata... É só para mostrar às pessoas que não é assim."

Encarregado de Educação EE4

" (...) Sabe que a pessoa acaba por ter uma imagem do cigano de uma maneira e o cigano é de outra maneira, é presente."

Encarregado de educação EE2

O reconhecimento da etnia cigana no Vale da Amoreira, através deste projecto fez entender que é importante os não-ciganos conhecerem verdadeiramente a cultura cigana. A criação de eventos culturais na vila proporcionaram o diálogo entre as culturas, onde as artes falam e dão a conhecer, em que o "outro" começa a desconstruir preconceitos. É uma "identidade positiva" que se começa a construir e onde a etnia cigana se sente reconhecida e valorizada, com mais força para acreditar e permanecer na escola e na comunidade.

" É uma maneira de expressar como... Como hei-de de dizer isto... Expressar a nossa etnia e mostrar de que valem alguma coisa."

Aluna A1

" Acho que reagiram bem e ficaram... como hei-de dizer... a pensar de uma maneira diferente de como a gente somos, acho isso. (...) Foi importante para mim. Se não fosse isso não havia muita coisa, as pessoas não tinham visto como a gente dançava. As pessoas que não conheciam passaram a conhecer."

Aluna A1

CAPÍTULO 6 – Mu-dança, Pensar e Repensar a Escola

"A escola pode e deve constituir-se como um importante interface cultural entre as diversas comunidades, assumir-se como espaço de pertença também das crianças ciganas e das suas famílias, respeitando e alargando as suas expectativas, como factor de sucesso."

(Estratégia Nacional para as Comunidades Ciganas; 2013:45)

6.1. A consciencialização e a formação dos professores sobre a cultura cigana

Consciencializar significa mudar, ter consciência do que nos rodeia. Estar disponível para conhecer o "outro" e investir na formação de professores sobre a cultura cigana é um factor que pode fazer a diferença nas pedagogias de acolhimento e de apoio à educação intercultural. A formação acerca de questões relacionadas com a interculturalidade não é ministrada em todas as escolas, sendo que os docentes com interesses nesta temática procuram, individualmente, adquirir conhecimentos. Por outro lado, como refere Jean-Pierre (1986) " (...) da tomada de consciência aos actos, vai uma grande distância e, em matéria de formação de professores, domínio em que, no entanto, as mudanças poderiam ser mais rápidas do que nas práticas do que as práticas profissionais (...) a evolução demora muito tempo a fazer-se sentir" (Liégeois, 2001: 172).

O programa TEIP 2 surgiu como uma política educativa a ser desenvolvido em contextos onde predominam minorias étnicas, com o objectivo de promover a inclusão social. Durante a estadia na escola confrontamo-nos, frequentemente, com uma visão negativa por parte dos professores em relação aos alunos de etnia cigana, desvalorizando-os constantemente, consciencializando-se que o trabalho com estes alunos é sempre muito difícil.

A respeito da política educativa acima mencionada, Rui Canário revela que os alunos são vistos como "o problema". O autor especifica que " (...) A partir do

momento em que a "forma escolar" se tornou o modo de socialização dominante, passou a prevalecer uma concepção de ruptura com a experiência, como forma de aprender. Esta tendência é tanto mais explícita quanto maior for a distância social e cultural entre a instituição escolar e os seus públicos. Nas zonas ditas difíceis (como é o caso dos TEIP) a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma acção educativa. Não há educação educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes" (Canário et al., 2001: 140).

De acordo com a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) (2013-2020) ³² é necessário promover a formação dos docentes capacitando-os para trabalhar não apenas com as crianças e jovens mas também com as comunidades ciganas, abrindo portas à sua participação na escola. Estas devem estabelecer um trabalho de mediação entre escola e etnia cigana, ou seja, o caminho para o sucesso escolar da etnia cigana está na capacidade de envolver as famílias no percurso escolar das suas crianças e jovens estabelecendo uma relação de proximidade e confiança Segundo a ENICC "A integração das comunidades ciganas só será efectiva quando existir uma cultura de participação de ambas as comunidades (maioritária e minoritária) na edificação de um espaço partilhado onde possam

³² Prioridade 22 - Prevenir o abandono escolar precoce. Mobilizar a escola para a importância da flexibilização de percursos educativos e formativos de acordo com os destinatários, sensibilizando-a para a importância de combater a retenção sucessiva. Envolver as famílias nas decisões sobre os percursos escolares das suas crianças e jovens, apostando num acompanhamento de proximidade e à medida das necessidades. Metas gerais: Diminuição do abandono escolar das crianças ciganas em 40%, até 2016, e 60%, até 2020; Participação de 30% das famílias das crianças ciganas do sexo feminino e masculino nos percursos escolares dos seus filhos, até 2016, e 60%, até 2020.

Prioridade 24 – Promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores e interlocutores privilegiados. A capacitação dos docentes para o trabalho com crianças e jovens ciganos, mas também dos técnicos de serviço social, psicólogos, animadores e assistentes operacionais, passa necessariamente pela formação para essa diversidade, privilegiando o diálogo intercultural, para a qual a colaboração de elementos dessas comunidades será uma mais-valia para esse processo de aprendizagem mútua. Entre estes últimos, as pessoas mais respeitadas são aliadas chave, dada a sua natureza de bilingue cultural. Metas gerais: Formação de 30% dos agentes educativos que trabalham com comunidades ciganas, até 2016, e de 60%, até 2020; Formação de 70 elementos das comunidades ciganas para intervenção na escola, até 2016, e 150, até 2020 (ENICC 2013-2020:48-50).

contribuir para a construção de uma sociedade em que caibam as diferenças das duas culturas e em que, simultaneamente, se sintam confortáveis com as cedências feitas, ou seja, um espaço que não coloque em causa os valores culturais de base de ambas as comunidades, no respeito pelos valores nacionais e constitucionais. A escola assume, assim, um importante papel, não apenas junto das crianças que escolariza, mas, igualmente, junto da comunidade" (ENICC 2013-2020:45).

Através da intervenção no Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira pudemos constatar que o discurso de muitos professores se estruturava em torno de uma imagem negativa e relação de distância com a etnia cigana. Além de culpabilizarem as crianças da sua não integração na escola e associarem os problemas do insucesso escolar à sua cultura e tradições, razões pelas quais não assumem as regras da escola e não se esforçam para se adaptar, é notória a sua atitude etnocêntrica, pois limitam-se a ensinar sem compreender, não só a cultura cigana, mas também as restantes culturas presentes na sala de aula. Por isso agem em função de ideias pré concebidas e estereótipos, frequentemente com graves consequências no percurso escolar destas crianças, pois, tal como afirma Jean-Pierre Liégeois " (...) as representações erróneas que o professor faz das crianças ciganas e das suas famílias influenciam directamente a pedagogia utilizada, que se prova não ser adaptada. Estas representações podem também levar ao insucesso escolar. " (Liégeois, 2001: 181).

" A minha relação é amor e ódio... (...) Eu acho que esta etnia não se quer adaptar. A minha relação com esta etnia não é muito... Eles não se querem adaptar. Eles são uma etnia... lá está, eu acho que deviam-se adaptar ao meio que os envolve. Mesmo na escola é muito difícil, estes miúdos, eles estão aqui até ao 4º ano, vão para o 5º, acabou... Raramente, 1% da etnia daqui segue para o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º, porque eles não querem. "

Docente P1

" Hoje em dia já há alguma mentalidade que está a mudar, mas aquilo está ali tudo tão envolvido nas famílias que não adianta... Tive uma miúda no ano passado, que era uma excelente aluna, e outras alunas que tive também... falei com a mãe e com o pai para a aluna

seguir os estudos, mas eles disseram que não podia ser. Por mais que eles queiram seguir não fazem nada. É muito difícil mudar estas tradições, são tradições muito antigas e é difícil mudar isto. Eu acho que eles não querem se adaptar às regras e às leis da escola. O resto não me interessa. Fora da escola não me interessa o que eles fazem, mas as regras da escola... não é bem as regras da escola que eles até respeitam, só que..."

Docente P1

" (...) Se eu meter um menino africano com um menino cigano eles não querem. Mas não é o africano que não quer, é o cigano. Mas às vezes faço de propósito para eles quererem. É essas coisas que eu não percebo... Coisas que têm de ser mudadas. É a mentalidade deles que é difícil de mudar."

Docente P1

" Mas são eles próprio que não promovem muito a sua própria inclusão junto dos outros. Funcionam em grupo, refugiam-se todos juntos, andam ali naquele grupinho, têm os espaços deles e não se misturam muito com os outros. (...)"

Docente P6

A falta de flexibilidade e abertura por parte do sistema educativo a diferentes realidades culturais é visível, uma vez que pouco se consideram nos currículos escolares. Concretamente, no que diz respeito aos jovens ciganos, não se valorizam as suas capacidades e aprendizagens, acusando-os de não contribuírem para o desenvolvimento do país, de viverem permanentemente de ajudas sociais e de não obterem sucesso no seu percurso escolar. Jean-Pierre Liégeois (1986) refere que " (...) Para que o reconhecimento, a compreensão e o respeito, simultaneamente pelos desejos dos pais e pela qualidade da cultura, possam exprimir-se plenamente, falta ainda que a instituição escolar dê mostras de flexibilidade, nas suas estruturas e no seu funcionamento. A flexibilidade deverá permitir que culturas diferentes se expressem de formas diferentes (...) " (Liégeois, 2001: 223).

O escasso conhecimento da cultura cigana por parte da sociedade majoritária origina a implementação de determinados programas que fracassam por desconhecimento da realidade. As tradições são transmitidas oralmente, de geração em geração, uma vez que se trata de uma população com altas taxas de analfabetismo e a sua escolarização data essencialmente do pós 25 de abril de 1974. Como refere Maria José Casa-Nova " (...) As comunidades ciganas têm sido comunidades secularmente afastadas da escola, não constituindo esse afastamento uma especificidade da sociedade portuguesa e/ou dos ciganos portugueses (...) Apesar dos índices de escolaridade cigana apresentarem gradações diferenciadas nos diversos países europeus, actualmente as comunidades ciganas continuam, quando comparadas com a restante população, a apresentar os mais baixos índices de escolaridade" (Casa-Nova, 2006: 156-157)

No sentido de melhorar os resultados escolares seria importante que a etnia cigana estivesse próxima da escola e que sinta que também pode contribuir para a mesma, mas para isso é necessário que a sua identidade esteja representada na instituição de ensino.

" (...) Eu sinto-me injustiçada porque trabalho muito e não tenho direito a nada. E eles não trabalham nada e têm direito a tudo. É a maior injustiça. E eu ensino como ensino os outros meninos, mas não vejo que essa etnia dê alguma coisa ao nosso país e recebem muito... lá vou bater naquilo... Eles conhecem as nossas regras naquilo que lhes interessa, mas depois regem-se pelas regras deles... e nisso eu sinto-me injustiçada. (...) "

Docente P2

" (...) Uma professora das AEC fez uma actividade, que tem a ver com os correios, e fizeram cartas, e enviou também uma carta para casa a pedir a participação dos pais. Mas a adesão é muito fraca... Em relação à quantidade de etnia cigana que temos, a participação é pouca."

Docente P1

As perspectivas dos professores quanto à importância da formação de professores sobre a etnia cigana. Nas escolas ainda é predominante o trabalho individual verificando-se que cada docente se focaliza na sua turma, em detrimento de um trabalho em equipa que poderá ser muito enriquecedor. Nesta perspectiva, José António Teixeira (2005) explicita que " (...) quando assistimos todos os dias às propostas que pretendem incentivar a classe docente a colaborar e a trabalhar em conjunto, encontramos-nos com a pertinaz realidade de que os professores são dotados de uma característica denominada individualismo, refugiando-se no isolamento das suas aulas. Uma das possíveis causas que conduz ao isolamento, e à arquitectura escolar, com a sua organização modular. Neste contexto poderemos incluir a distribuição do tempo, do espaço, e a existência de normas de independência e privacidade dos professores. No entanto o isolamento como norma e cultura profissional representa uma barreira real às reformas e à formação" (Teixeira, 2005: 51-52).

" Não sei em que sentido... Em sentido de quê? Não estou a ver nenhuma. Nem duvido que haja... Em sentido de quê? A aprender a lidar com estes miúdos? Acho que devia de haver para saber lidar fora da escola."

Docente P1

" Mas se calhar era importante fazer formações no âmbito da etnia com quem estamos a trabalhar, para conhecer melhor e entender... Porque há coisas que para nós não fazem qualquer tipo de sentido. E também há uma coisa: para eles as nossas regras servem naquilo que lhes dá jeito e depois naquilo que não lhes dá jeito dizem-nos logo "isso é para a senhora, essas são as regras da senhora, as nossas não". Mas as outras regras de poder eles conhecem-nas todas... e isso aí, se nós tivéssemos formação com alguém de dentro e não de fora, de dentro da etnia, acho que era uma mais valia."

Docente P2

" Muito grande. Não só na etnia cigana, mas na nossa escola. É assim, vamos pensar um bocadinho: na própria história da cultura e da comunidade cigana, por norma, estas famílias não têm compromissos de vida, não têm objectivos a longo prazo para atingir, não têm nada que os faça acreditar naquilo que a escola dá aos alunos. (...) "

Docente P3

" Sim, muito pertinente. Porque às vezes há algumas coisas que, por mais que nós queiramos, escapam-nos ao lado. E é muito importante que se faça um revigorar da teoria para depois se conseguir colocar na prática. "

Docente P3

6.2. Pais e filhos ciganos – Perspectivas quanto à educação

Contrapondo a opinião dos professores entrevistados com a dos pais ciganos cujos filhos frequentavam a escola, demonstraram vontade que os filhos obtivessem sucesso no seu percurso escolar, bem como o desejo de serem compreendidos e aceites por toda a comunidade educativa. Neste sentido torna-se pertinente e necessário a «negociação» entre a escola e a população cigana pois, tal como afirma Mariano Enguita "o professor que nega a diferença cigana nega a situação concreta e não necessita de um conhecimento abstracto, mas somente concreto e rotineiro aplicável a todas as situações; o que adopta a perspectiva compensatória reconhece a diferença, mas deixa nas mãos dos outros a tarefa de diversificar (...) Se se reconhece, no caso do povo cigano, que se trata de um povo com a sua própria cultura, há que reconhecer também, que não existe um consenso básico para uma actuação rotineira ou profissional do docente no caso das crianças e outras etnias (...) É hora de deixar de decidir pelos ciganos e decidir com eles. Não digo que decidam eles mas decidir com eles (...) a educação dos ciganos pertence a ambas as partes, não a uma só" (Fernández Enguita, 1999: 21).

Na perspetiva das mães entrevistadas a escola pode criar condições para os filhos melhorarem o seu futuro e relembram a falta de oportunidades das crianças da sua geração para frequentarem a escola.

Outro argumento que apresentaram refere-se ao facto de a escola lhes poder proporcionar um emprego estável e consequentemente melhorias na qualidade de vida pois, segundo os mesmos, o trabalho no mercado ou nas feiras encontra-se em decadência provocando-lhes algumas dificuldades económicas. Mencionaram, ainda, a necessidade de escolarização para conseguirem preencher autonomamente documentos e formulários em diferentes situações do seu quotidiano ou simplesmente ler a sinalização/indicações em deslocações com viatura própria para outras cidades. Mencionaram, ainda, a necessidade de escolarização para conseguirem preencher autonomamente documentos e formulários em diferentes situações do seu quotidiano ou simplesmente ler a sinalização/indicações em deslocações com viatura própria para outras cidades.

Como especifica Jean-Pierre Liégeois " (...) Gera-se uma síntese entre valores culturais, que devem continuar a inspirar e a servir de suporte a um estilo de vida, e valores funcionais, que devem permitir uma adaptação ao meio ambiente: respeito pela obrigação escolar, respeito pelas leis que obrigam a seguir uma formação escolar até um determinado nível, para se poder exercer esta ou aquela actividade económica, para se obter a carta de condução, possibilidade de ler os anúncios na imprensa, para desenvolver uma atitude comercial" (Liégeois, 2001: 213).

" Para terem uma vida melhor. As praças vão-se acabar e amanhã eles podem ter um emprego. Como a gente não soubemos, só nos ensinaram a trabalhar no campo, ao menos aprendem eles um negócio quaisquer."

Encarregado de Educação EE1

" Imenso importante. Hoje em dia, quem não sabe escrever o nome não é ninguém... Vai, por exemplo, para uma cidade, por exemplo para Lisboa, e não sabe o caminho... Ao menos sabe ler as placas e não se perde."

Encarregado de Educação EE2

Os pais entrevistados referiram que na escola do Vale da Amoreira se sentem aceites e respeitados e as crianças são devidamente cuidadas, o que revela uma relação de proximidade e confiança acompanhando a vida na escola dos seus educandos.

Também mencionaram que gostavam de acompanhar o percurso escolar dos filhos e o orgulho que sentem com o empenho e quando obtêm resultados positivos nas atividades escolares.

" Acompanho. Não falto a uma reunião, a um evento. Sou uma mãe presente e isso não podem... As professoras não têm nada a apontar. Gosto de seguir o diário da minha filha."

Encarregado de Educação EE2

" (...) Somos muito bem recebidos. Eu digo-lhe mesmo: aqui a escola onde está o [filho de EE4] e a [filha de EE4], nessa escola aí está lá a [coordenadora da Escola]. Há aí umas que se queixam dela, eu não me queixo dela. Sabe porque é que eu não me queixo dela? Porque eu sei que ela preocupa-se com os meus filhos. Se o [filho de EE4] não quiser comer ela vai ver logo porque é que ele não quer comer. Se a [filha de EE4] não quiser, ela vai logo ver o que se está a passar com ela. Ela vai logo! Ela é uma pessoa que toma atenção a tudo o que eles fazem. Eu gosto muito dela."

Encarregado de Educação EE4

" (...) Ainda não há uns dias passou-se um problema aqui na escola com o meu mais velho, aqui na Escola do Mato. E era um cigano, que é o meu filho, e era um de cor. E eu,

sinceramente, fiquei muito surpreendida, porque trataram-nos os dois por igual. Não trataram pior o meu filho e o outro melhor, não, o que foi para um foi para o outro. (...)"

Encarregado de Educação EE4

" É importante por um sim e não é importante por outro... Porque é assim: para encontrar um trabalho de quadro para a formação deles em Portugal é difícil, não há. Melhor que ninguém saberá os professores que não têm colocação. Mas é bom para desenvolver, para a cultura, é bom para que tenham um bocadinho de civismo porque vivem no meu da civilização."

Encarregado de Educação EE5

" Não tenho razão de queixa, eu falo pelos meus filhos. Os meus filhos sempre foram bem recebidos e levavam carinho como os outros. Nunca vi a serem excluídos por serem ciganos, não. E sempre foram integrados mesmo com as outras crianças e nisso não vejo diferença."

Encarregado de Educação EE2

Durante o contacto com as mulheres ciganas constatámos frequentemente um determinado receio ao exprimir-se, pois percebemos que, apesar de seguir a tradição cigana, (casar jovem e obedecer ao marido), por sua vontade os filhos prolongavam o percurso escolar o que, certamente mudaria o rumo da mulher cigana. Neste sentido veja-se o exemplo da entrevista realizada à encarregada de educação (E3) que, inicialmente, demonstrou o seu lado submisso e medo de expor a sua perspetiva. De acordo com Mirna Montenegro as mulheres " (...) sabendo que não devem estar um passo à frente do homem na caminhada para o desenvolvimento, lutam por um espaço ao seu lado, ainda que ligeiramente desviado para trás" (Montenegro, n.d.: 1)

"Não. Não, porque na tradição cigana uma mulher casando não segue futuro nenhum. O futuro dela está em casa em ir à feira. (...) Por mim mudava [risos]. Se fosse por mim já mudava. (...) Por mim continuava a estudar e seguia um curso. Mas não pode, o pai não deixa."

Encarregado de Educação EE3

Relativamente aos alunos, verificou-se que pelo facto de frequentarem a escola e contactarem diariamente com população não cigana permite-lhes construir formas de pensar diferentes dos pais. Para eles a escola não representa apenas a aprendizagem da leitura e escrita mas uma forma de, eventualmente, poderem aceder mais facilmente ao mercado de trabalho em detrimento da venda nas feiras. No entanto, têm consciência que a decisão não depende deles mas dos seus progenitores, principalmente as raparigas que são submetidas a um grande controlo familiar, pois a virgindade e a honra das suas filhas e a fidelidade das suas mulheres continua a ser uma preocupação (Lopes, 2008), tal como descrito no capítulo 4.

" Para garantir o futuro, para ter um futuro melhor. As feiras já não dá nada, o negócio está mau."

Aluno A3

" (...) Então, como nós não tivemos um futuro, pronto, quando um dia tiver um filho quero que ele tenha um futuro e que trabalhe, não estar sempre à espera dos pais e das pessoas que lhe dão. É isso que eu quero."

Aluna A6

" Para mim pode ser o meu futuro. Mas isso não é de mim que vem, é a minha mãe e o meu pai que mandam nisso. O meu pai já disse "só ficas na escola até ao 15 anos e depois saís". E para mim acho bem. Se não chumbar, saio logo da escola."

Aluno A1

6.3. A dança - Instrumento de inclusão no contexto educativo

Repensar a escola é ponderar as estratégias de actuação num espaço onde a interculturalidade é cada vez mais visível, como é o caso do Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira, onde existe uma grande diversidade cultural que apela ao diálogo entre culturas.

A dança pode surgir como uma estratégia, como já foi referido anteriormente, pois trata-se de um instrumento que promove o autoconhecimento e o diálogo com o outro, valorizando a sua identidade e aumentando a auto-estima. Estes factores consideram-se importantes na construção da personalidade da criança e do jovem, podendo potencializar a interacção social.

A liberdade de expressão e comunicação conseguida através da arte permite ao indivíduo uma capacidade transformadora e criativa, tal como refere Rosirene dos Santos (2002) "(...) Na arte não existe “a solução”; a arte leva o homem a conhecer a realidade a partir da mediação subjectiva e da experiência do sensível. Inserida na escola, poderá ser desenvolvida de maneira que cada gesto e movimento possuam significados e significantes, e que haja relações entre o sentir, o pensar e o agir, no tempo e espaço conquistados. Com isso, a dança deve privilegiar a expressividade dos alunos, estimulando-os a construir conhecimentos através da criatividade" (Santos, Rosirene, 2002:110)

O projecto "Dança Cigana" desenvolvido no Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira permitiu trabalhar a interacção entre culturas e o sentido de pertença da etnia cigana no contexto escolar, ou seja, além de se tornar num instrumento de diálogo, também privilegiou a representação cultural.

O reforço positivo, que se conseguiu através da dança, teve como objectivo valorizar a cultura cigana e a comunidade do Vale da Amoreira criando uma imagem positiva sobre a mesma. De acordo com Jean-Pierre Liégeois "para a comunidade cigana, a educação valoriza e torna mais positiva a imagem ainda demasiado frequentemente negativa e estereotipada que os outros dela fazem; aprender em

conjunto, aprender com os outros e aprender sobre os outros conduz ao conhecimento e à compreensão, que fazem parte do respeito" (Liégeois, 2001: 17).

" (...) E a dança mostrava uma boa prática de inclusão, sem dúvida. Se havia o grupo de dança cigana e se eles trabalhavam na escola e desenvolviam aqui as suas actividades e outros também participavam, também estavam presentes, logo daí se percebe que a inclusão estava presente."

Docente P6

" (...) E nós gostávamos mesmo que a dança continuasse. Para verem também que sabemos fazer algo, não é só aquilo que as pessoas dizem, que o cigano rouba, que o cigano mata... É só para mostrar às pessoas que não é assim."

Encarregado de Educação EE4

Para facilitar a inclusão social é necessário promover a valorização, o respeito e a aceitação do «outro» e a dança tem essa potencialidade num espaço privilegiado que é a escola. Valorizar a comunidade cigana através da dança facilita o sentido de pertença e proximidade com a escola.

CONCLUSÃO

"Parece que estou eu sozinha, só a dançar... E estou livre... Liberdade (...).

Senti-me mais aliviada do que dançar para os ciganos. Parece que são mais atenciosos e sentimos menos vergonha e menos medo na sociedade. Prefiro dançar para eles do que para os ciganos, que é mais difícil".

A1 (Aluna do grupo de "Dança Cigana")

O passado histórico da etnia cigana e as políticas de repressão a que os ciganos foram sujeitos revelam-se na discriminação e marginalização de que continuam a ser alvo, sendo frequentemente isolados da sociedade maioritária. Assim, "apesar das transformações sociais que têm ocorrido e de algumas melhorias na situação dos ciganos, há ainda uma série de factores que concorrem para uma grande resistência à sua integração: exclusão social, discriminação, dificuldade de mobilização, resistência à escolarização, perda de recursos económicos, profissões tradicionais em declínio e obediência a regras internas muito fortes" (ENICC, 2013:10).

A presente dissertação constitui uma reflexão em torno da utilização da Dança como ferramenta de trabalho na inclusão social dos jovens portugueses ciganos, em contexto escolar, tendo em conta a experiência do projecto de "Dança Cigana", desde a sua criação e até ao seu término, no Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira (Moita).

Apesar de existirem vários estudos sobre os ciganos em Portugal e se assistir nas últimas décadas a uma crescente produção científica, principalmente através de teses de mestrado e de doutoramento³³, a Dança como ferramenta de inclusão dos

³³ Exemplos de alguns trabalhos recentes: Nicolau, L. F. (2010). *Ciganos e não ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse inter-étnico*. Escola de Ciências Humanas e Sociais -

jovens ciganos constitui uma abordagem inovadora. Torna-se, por isso, relevante expor a nossa experiência no Vale da Amoreira (Moita), na esperança de que possa ser vista como uma prática de inclusão da etnia cigana, a ser implementada noutros contextos escolares.

O Vale da Amoreira é um território marcado pela discriminação e segregação social, pois nesta área acumulam-se factores sociais e urbanísticos geradores de fortes assimetrias, de fragmentação territorial e exclusão social (*in* Iniciativa Bairros Críticos (IBC). (2006). *Operação Vale da Amoreira - Diagnóstico Julho 2006 GAT*).

A juventude da população residente no Vale da Amoreira pode constituir um factor de dinamismo local, no entanto as taxas de insucesso e abandono escolar são bastante elevadas (*in* Iniciativa Bairros Críticos (IBC). (2006). *Operação Vale da Amoreira - Diagnóstico Julho 2006 GAT*). São jovens que manifestam a sua expressão artística e cultural, não só pela sua cultura de origem, "mas também por processos de catarse em relação à sociedade de acolhimento, essas actividades podem ser essenciais para a sua representação enquanto grupo, auto-estima e aquisição de competências, desde que se utilize a engenharia dos instrumentos de inclusão de modo a que essas competências e saberes possam ser certificados" (Guterres, A. 2012:78, in *Cidade entre Bairros*).

Como já foi referido anteriormente, este território tem diversas nacionalidades provenientes das ex-colónias que marcam a sua cultura através das artes. A etnia cigana não manifestava a sua expressão artística (Dança e música cigana) até à implementação deste projecto de "Dança Cigana" no AVEVA, em que os jovens foram os principais impulsionadores com o apoio e orientação da equipa de animação sociocultural.

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Pólo de Chaves; Magano, O. (2010). *"Tracejar vidas normais". Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. Universidade Aberta; Blanes, R. L. (2008). *Os aleluias: ciganos evangélicos e música*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais; Lopes, D. S. (2008). *Deriva Cigana* (1a Edição). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pretendemos revelar, através dos discursos e do trabalho de campo realizado com um grupo de crianças e jovens do Vale da Amoreira, que várias barreiras foram sendo quebradas ao longo do processo da implementação do projecto "Dança Cigana". De facto, verificámos que, quando a comunidade cigana é valorizada pela escola através da sua cultura, a comunidade começa também a valorizar a escola. Tal como refere Lurdes Nicolau citando Carlos Sousa "só é possível construir ou melhorar as relações interpessoais com as crianças de etnia cigana, através do reconhecimento da sua cultura, do combate a qualquer forma de discriminação e da *prioridade que se deverá dar ao acto educativo sobre o acto do ensino*" (Sousa, C. J. S., 2001: 39 cit. in Nicolau, L., 2010: 263)

A análise dos discursos recolhidos entre os três grupos de entrevistados participantes neste estudo (alunos, encarregados de educação e docentes) evidencia a importância da criação do projecto "Dança Cigana" no AVEVA, tornando a dança uma prática inclusiva dos jovens ciganos.

Os alunos participantes neste projecto revelam um sentimento de liberdade quando dançam para os não-ciganos, pelo facto de estarem fora do seu contexto familiar sem vigilância constante. Assim, os momentos de ensaio no espaço da escola proporcionaram a estes jovens ferramentas que trabalham o seu auto-conhecimento e a sua auto-estima.

Durante os *workshops* de dança cigana e nos espectáculos, a aceitação e a valorização da sua cultura era sentida pelos alunos, ao verificarem a reacção de satisfação do público.

A ideia deste projecto foi recebida positivamente pelos encarregados de educação. A proximidade e confiança com a equipa de Animação Sociocultural revelou-se, desde logo, através da autorização da participação dos seus educandos em todas as actividades relacionadas com a dança. Esta atitude revelou também a necessidade de trabalhar a imagem positiva desta etnia perante os não-ciganos, podendo mostrar-se este projecto como um meio para alcançar esse objectivo.

Este projecto possibilitou a mediação e a negociação entre a escola e a etnia cigana, facilitando muitas vezes a comunicação e a resolução de conflitos, nomeadamente o problema da assiduidade às aulas. Este projecto permitiu um contacto constante com a comunidade cigana, revertendo o “fechamento” sentido pela etnia, bem como a necessidade de serem ouvidos e compreendidos pela escola e sociedade maioritária. E, nestes momentos de diálogo e de partilha de conhecimentos, a comunidade sentiu que poderia depositar cada vez mais confiança em nós, quebrando a frequente relação defensiva.

Quanto aos docentes, através do seu discurso verificámos que sentem dificuldades quando trabalham com estas crianças por desconhecerem a sua cultura. Na nossa perspectiva revelaram ausência de ferramenta de trabalho para criar estratégias de integração da etnia cigana neste contexto.

Deste modo, o reconhecimento e o desejo de continuidade do projecto “Dança Cigana” é também manifestado pelos docentes, considerando-o como uma ponte de diálogo necessária para estabelecer elos de ligação entre a escola e a etnia. De facto, o projecto facilitou a proximidade com a comunidade, aumentando também a motivação e o interesse em frequentar a escola. Aliás, os momentos de ensaio e as actuações do grupo reforçavam um importante sentimento de pertença à escola, e parte importante dessa atitude deve-se, sem dúvida, à presença e aceitação do seu património cultural na vida da escola.

A dança como prática inclusiva dos portugueses ciganos no contexto escolar, tendo como base a experiência do Vale da Amoreira, foi uma estratégia utilizada através da equipa de animação sociocultural, que fez aqui um papel de mediação entre a escola e a etnia.

A Dança é uma disciplina que trabalha o processo criativo e o autoconhecimento do indivíduo, constituindo uma ferramenta fundamental na aprendizagem escolar e no alcance de uma melhor compreensão do indivíduo e do seu

meio envolvente (estar atento ao que rodeia conduzindo a uma participação activa na sua comunidade). A dança é cada vez mais necessária num sistema de ensino ao qual se exige a apresentação de resultados favoráveis, muitas vezes centralizado no sucesso das disciplinas e não nas competências pessoais e sociais dos alunos, mudanças constantes no sistema educativo que muitas vezes a escola não está preparada impossibilitando dar resposta às questões de inclusão. De acordo com o estudo *Pontes para Outras Viagens* (2005), "o facto de se ter consciência da importância de "atravessar fronteiras" sócio-culturais que existem entre diferentes grupos de actores sociais presentes no processo educativo conduz a que o professor seja solicitado a ser um mediador cultural. Esta qualidade, e o facto de ser o responsável pela orientação do processo de ensino-aprendizagem, acrescenta ao seu papel a necessidade de conhecer e compreender os alunos e o seu contexto de vida, bem como de reelaborar os processos de trabalho a que recorre, de forma a serem adequados à população discente" (Cortesão, Luísa [et al.]. 2005:24)

Mais do que "trabalhar" a Dança, este projecto propôs-se "trabalhar" e dar a conhecer a cultura cigana ao contexto escolar e à comunidade do Vale da Amoreira, através das expressões artísticas preponderantes na sua vivência: música e dança. Este processo de partilha e diálogo intercultural permitiu que os elementos da comunidade cigana daquele meio se sentissem mais integrados e aceites na escola. A vontade de serem reconhecidos pelos não-ciganos e o esforço para construírem uma imagem positiva foi-se revelando com o desenvolvimento do projecto, através da sua motivação e dedicação. Como já foi referido, o projecto "Dança Cigana" tinha como um dos objectivos desconstruir a "identidade negativa" que é atribuída a esta etnia pela sociedade envolvente, nomeadamente o desconhecimento, a incompreensão e o não reconhecimento da sua cultura que conduzem frequentemente a actos de discriminação.

Por ser um projecto construído em parceria com a Iniciativa dos Bairros Críticos, acabou por alcançar uma maior dimensão na comunidade do Vale da Amoreira, adequando-se também aos objectivos da IBC, cuja preocupação central era criar mais coesão e inclusão social utilizando a cultura e a expressão artística como

instrumento para conciliar vivências e património à oferta de meios e ganho de competências educativas e profissionais. Como refere António Guterres "O Centro de Experimentação Artística, por via da intervenção artística no edificado e no espaço público, juntamente com a massa crítica resultante do conjunto de actividades imateriais devem transformar o Vale da Amoreira num espaço referência na Área Metropolitana de Lisboa das actividades culturais e artísticas" (Guterres, A., 2012:80).

O território do Vale da Amoreira pode ser caracterizado como um espaço socialmente criativo e as artes podem funcionar como instrumento de inovação social e de combate à exclusão social. É isto que defende Carmo (2013) ao afirmar que a inovação social pode estar associada à "busca de soluções progressistas para um vasto conjunto de problemas de exclusão, privação, alienação, mal-estar (...) " (Carmo, A., 2013: 418). O autor reforça ainda que "a arte e a cultura implicam uma ancoragem e reforço de identidade social no sentido de uma pertença partilhada pelos cidadãos" (Carmo, A., 2013: 419). No trabalho desenvolvido por nós ao longo dos quatro anos lectivos, além do diálogo com o "outro", a Dança reforçou o sentido de pertença que foi partilhado entre ciganos e não-ciganos.

Na nossa opinião, a criação de projectos tendo as artes como ferramenta de trabalho consegue desenvolver e fortalecer práticas de diálogo intercultural em territórios onde a exclusão social é mais evidente. Através dos testemunhos de alguns entrevistados é possível constatar a importância de continuidade do projecto "Dança Cigana" no contexto escolar. Ainda que os resultados não sejam visíveis a curto prazo, a intervenção das equipas de animação sociocultural deve ser referenciada como geradoras de novas pedagogias de trabalho de educação não-formal que complementam a educação formal das escolas e que, em conjunto, podem criar e inovar nas soluções para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Acreditamos que inovámos na concepção de novas estratégias de inclusão com a etnia cigana, em que o foco foi trabalhar a capacitação do aluno, valorizar a sua cultura e conhecer o seu quotidiano. Assim, iniciámos um caminho e enraizámos relações de confiança com esta comunidade cigana, as quais continuam e permanecem hoje no Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento Vertical de Escolas Vale da Amoreira (AVEVA). (2013). *Projecto Educativo Teip 2009/12 - Gestão Para o Sucesso*. Disponível em <http://www.aveva.pt/index.php/component/attachments/download/76> [visitado a 27-04-2015].

Almeida, P. (2009). *Contribuição da experiência artística para o desenvolvimento de uma consciência pessoal no sujeito com deficiência motora*. Faculdade de Belas-Artes - Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1984/2/ULFBA_TES355.pdf [visitado a 27-04-2015].

Alto Comissariado para as Migrações (ICM). (2013). *Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020*. Disponível em <http://www.acidi.gov.pt/acidi-i-p-/estrategia-nacional-para-a-integracao-das-comunidades-ciganas---enicc> [visitado a 27-04-2015].

Álvares, M. E. C. P. (2010). *Ser e Aprender: a Resposta TEIP no Combate às Desigualdades Sociais na Educação*. Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/2608> [visitado a 27-04-2015].

Alves, A. R. L. (2013). *Para uma compreensão da segregação residencial: o Plano Especial de Realojamento e o (Anti-)Racismo*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://run.unl.pt/handle/10362/11581> [visitado a 27-04-2015].

Alves, E. R. (2008). Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. In *Sociedade E Estado*, 23(1), 179–184. Disponível em <http://doi.org/10.1590/S0102-69922008000100009> [visitado a 27-04-2015].

Alves, J. (1934). *A vida da Severa*. Lisboa: Livraria Barateira.

Andreescu, F. C., & Quinn, S. P. (2014). Gypsy fetish: music, dirt, magic, and freedom. In *Journal for Cultural Research*, 18(4), 275–290. Disponível em <http://doi.org/10.1080/14797585.2014.941160> [visitado a 27-04-2015].

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*.

Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo. (2013). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório: Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira (Moita)*. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_ValeAmoreira_R.pdf [visitado a 27-04-2015].

Armstrong, K. (2009). Conseguimos nós viver sem o Outro? In *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade* (1ª Edição, pp. 125–137). Lisboa: Tinta da China.

Auzias, C. (2001). *Os Ciganos ou o destino dos Roms do Leste*. Lisboa: Antígona.

Baptista, S. (1998). *A dança como fator de inclusão social : culturas populares e políticas culturais*. Disponível em [http://www.academia.edu/7399907/_A_dança_como_fator_de_inclusão_social_culturas_populares_e_políticas_culturais_](http://www.academia.edu/7399907/_A_dan%C3%A7a_como_fator_de_inclus%C3%A3o_social_culturas_populares_e_pol%C3%ADticas_culturais_) [visitado a 27-04-2015].

Barbara, R. (2002). *A Dança das Aiabás. Dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09082004-085333/pt-br.php> [visitado a 27-04-2015].

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, J. G. P. (2007a). Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos? *Ciganos E Cidadania (s) , Cadernos ICE, 9*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/37452642/Que-futuro-tem-Portugal-para-os-portugueses-ciganos-Jose-Gabriel-Pereira-Bastos#scribd> [visitado a 27-04-2015].

Bastos, J. G. P. (2007b). *Sintrenses Ciganos: Uma abordagem estrutural-dinâmica*. Câmara Municipal de Sintra.

Bastos, S. P., & Bastos, J. G. P. (2006). *Filhos Diferentes de Deuses Diferentes. Manejos da religião em processos de inserção social diferenciada: uma abordagem estrutural-dinâmica*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Berlanga, M. Á. (2008). *Culturas trashumantes. Música de las culturas gitanas desde la India hasta Europa*. Disponível em http://www.academia.edu/2317576/Los_rom_y_la_música._Los_gitanos_y_la_música [visitado a 27-04-2015].

Beissinger, M. (2005). Romani (Gypsy) Music-Making at Weddings in Post-Communist Romania: Political Transitions and Cultural Adaptations. In *Folklorica*, X(1), 39–51. Disponível em <https://journals.ku.edu/index.php/folklorica/article/download/3757/3596> [visitado a 27-04-2015].

Blacking, J. (1983). Movement and Meaning: Dance in Social Anthropological Perspective. In *Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research - The Proceedings of the First Conference of British Dance Scholars Sponsored Jointly by the Calouste Gulbenkian Foundation and The Radcliffe Trust*, 1(1), 89–99. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1290805> [visitado a 27-04-2015]

Blanes, R. L. (2008). *Os aleluias: ciganos evangélicos e música*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Blum-Reid, S. (2005). The Elusive Search for Nora Luca: Tony Gatliif's Adventures in Gypsy Land. In *Portal Journal of Multidisciplinary International Studies*, 2(2). Disponível em <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/portal/article/view/93> [visitado a 27-04-2015].

Bourdieu, P. (2011). *O Poder Simbólico* (2ª Edição). Lisboa: Edições 70.

Breton, D. le. (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Editora Vozes.
Disponível em <http://doi.org/10.1590/S1414-32832011000100025> [visitado a 27-04-2015]

Brinca, A. M. V. E. (2009). «*Os Ciganos Gostam De Dar Nas Vistas, Serem Falados E Gabados*» *Exibição e manejo do segredo como estratégia de representação de portugueses ciganos*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

Burgess, R. G. (2002). *In the field: An introduction to field research*. Routledge.

Cabral, J. de P. (1983). Notas críticas sobre a observação participante no contexto da etnografia portuguesa. In *Análise Social*, XIX(76), 327–339. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/41010410> [visitado a 27-04-2015].

Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social: Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: EDUCA.

Caré, M. (2010). *Ciganos em Portugal: Educação e Género*. Instituto da Educação - Universidade de Lisboa.

Carmo, A. (2014). *Cidade & Cidadania (através da Arte). O teatro do Oprimido na Região Metropolitana de Lisboa*. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15797> [visitado a 27-04-2015].

Carmo, A., & Freitas, M. J. (2013). *Vale da Amoreira - de um potencial a uma força socialmente criativa?* IX Congresso Da Geografia Portuguesa - Geografia: Espaço, Natureza, Sociedade E Ciência. Évora. Disponível em https://rucasproject.files.wordpress.com/2012/05/ix-cgp_andre.pdf [visitado a 27-04-2015].

Carvalho, L. M. da C. R. (2005). *Identidade étnica e estratégias de aculturação em contextos multiculturais: estudos com crianças e agentes socializadores*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Disponível em <http://www.repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/2392> [visitado a 27-04-2015].

Casa-Nova, M. J. (2006). A Relação Dos Ciganos Com a Escola Pública : Contributos Para a Compreensão Sociológica De Um Problema Complexo E Multidimensional. In *Interacções*, (2), 155–182. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7915> [visitado a 27-04-2015]

Castro, M. J. (2011). Ser gitano, ser flamenco. Disertaciones sobre un manifesto. In *Cuadernos Gitanos - Instituto de Cultura Gitana*, (8), 6–13. Disponível em http://issuu.com/cuadernosgitanos/docs/cuadernos_8/1?e=0 [visitado a 27-04-2015]

Cisneros-Kostic, R. E. (2009). *Flamenco and Its Gitanos. An Investigation of the Paradox of Andalusia: History, Politics and Dance Art*. University of New Mexico. Disponível em <https://repository.unm.edu/handle/1928/10359> [visitado a 27-04-2015]

Coelho, A. (1994). *Os Ciganos de Portugal – Com um estudo sobre o calão*. Lisboa: Dom Quixote.

Coelho, S. P. (2012). «DANÇAR-PENSAR» ENQUANTO INVESTIGAÇÃO E POÉTICA 1 : Movimento#1, 1–13. Disponível em <http://and-lab.org/wp-content/uploads/2013/09/Dançar-Pensar-Movimento1.pdf> [visitado a 27-04-2015].

Comissão das Comunidades Europeias. (1996). *A escolaridade das crianças ciganas e viajantes - Relatório sobre a execução das medidas previstas pela resolução do Conselho e dos ministros da Educação reunidos no seio do Conselho, em 22 de Maio de 1989 (89/C 153/02)*.

Cortês, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e Comunidade Gitana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Costa, E. M. L. da. (n.d.). O Povo Cigano em Portugal: uma fonte de inspiração através dos tempos. In *Vidas Ciganas*. E-VIA Palco de Sombras.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas , Teoria e Prática*. Almedina.

Dantas, J. (1979). *A Severa*. Porto Editora.

Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. (2009). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório de escola: Agrupamento de Escolas Vale da Amoreira (Moita)*.

Dias da Silva, R. M. (2009). O conceito de experiência social em François Dubet: possibilidades analíticas. In *Mediações*, 14(1), 275–290. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3368/2747> [visitado a 27-04-2015].

Duncan, I. (n.d.). *Minha Vida*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. SAGE Publications.

Esteves, A. J. (1998). *Metodologias qualitativas, análise etnográfica e histórias de vida. Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4257.pdf> [visitado a 27-04-2015].

European Commission. (2012). *What works for Roma inclusion in the EU. Policies and model approaches*. Disponível em http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/whatworksfor_romaninclusion_en.pdf [visitado a 27-04-2015].

Fazenda, M. J. (1991). *Reflexão Antropológica sobre a Dança*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

Fazenda, M. J. (1998). A dança no seio da reflexão antropológica. Contributos e limitações herdados do passado com ecos no presente. In *Revista Inter E Transdisciplinar de Ciências Sociais E Humanas*, (38).

Fernandes, J. L. (coord. . (n.d.). *Vidas Ciganas - Lungo Drom*. E-VIA Palco de Sombras.

Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya* (1ª edición). Barcelona: Ariel Practicum.

Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. In *Sociologia: Revista Do Departamento de Sociologia Da FLUP, XX*, 331–350. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf> [visitado a 27-04-2015]

Fonte, B. da. (2001). *A Animação no Contexto Educativo*. Guimarães: Editora Cidade de Berço.

Fraser, A. (1997). *História do povo cigano*. Lisboa: Editorial Teorema.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Disponível em <http://books.google.com/books?id=WDTTAqAAQBAJ&pgis=1> [visitado a 27-04-2015]

Garfias, R. (1984). Dance Among the Urban Gypsies of Romania. In *1984 Yearbook for Traditional Music, vol. 16 (pp. 84–96)*. International Council for Traditional Music. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/768204> [visitado a 27-04-2015].

Gay-Y-Blasco, P. (1997). A “Different” Body? Desire and Virginity Among Gitanos. In *Journal of the Royal Anthropological Institute, 3(3)*, 517–535. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3034765> [visitado a 27-04-2015].

Gonçalves, R. de S., & Osorio, P. S. (2012). Dossier: Antropologia da dança. In *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia, (33)*, 13–23. Disponível em <http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/viewArticle/136> [visitado a 27-04-2015].

Gouveia, S. M. S. de. (2014). *A Dança no Contexto Educativo: Um Espaço de Inclusão Contributos da Modalidade Artística de Dança na Região Autónoma*

da Madeira para o Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Universidade Aberta. Disponível em http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3427/1/TMAE_SóniaGouveia.pdf [visitado a 27-04-2015].

Guibentif, P. (1991). Tentativa para uma abordagem sociológica do corpo. In *Sociologia—Problemas E Práticas*, (9), 77–87. Disponível em <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/31/334.pdf> [visitado a 27-04-2015].

Hancock, I. (2006). *On Romani origins and identity*. Disponível em http://radoc.net/radoc.php?doc=art_b_history_origins&lang=fr&articles=true [visitado a 27-04-2015].

Hanna, J. L. (1987). *To Dance is Human: A Theory of Nonverbal Communication*. University of Chicago Press.

Imre, A. (2008). Roma Music and Transnational Homelessness. In *Third Text*, 22(3), 325–336. Disponível em <http://doi.org/10.1080/09528820802204664> [visitado a 27-04-2015].

Iniciativa Bairros Críticos (IBC). (2006). *Operação Vale da Amoreira - Diagnóstico Julho 2006 GAT*. Disponível em https://observatoriova.files.wordpress.com/2010/07/va_diagnostico_4_julho.pdf [visitado a 27-04-2015].

Instituto da Droga e da Toxicodependência. (2009). *Plano Operacional de Respostas Integradas. Resumo do diagnóstico do território: Freguesia do Vale da Amoreira (Moita)*.

Justo, J. S., & Vasconcelos, M. S. (2009). Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. In *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 9(3), 760–774. Disponível em <http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a13.pdf> [visitado a 27-04-2015].

Kaeppler, A. L. (2000). Dance Ethnology and the Anthropology of Dance. In *Dance Research Journal*, 32(1), 116–125. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1478285> [visitado a 27-04-2015].

King, R., Thomson, M., Fielding, T., & Warnes, T. (2006). *Time, Generations and Gender in Migration and Settlement*. Disponível em [http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/144990/1/2006 SoA IMISCOE.pdf#page=233](http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/144990/1/2006%20SoA%20IMISCOE.pdf#page=233) [visitado a 27-04-2015].

Liégeois, J.-P. (1999). School Provision for Roma Children: a European perspective. In *European Journal of Intercultural Studies*, 10(2), 137–149. Disponível em <http://doi.org/10.1080/0952391990100202> [visitado a 27-04-2015].

Liégeois, J.-P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Lisboa: Centre de recherches tsiganes - Secretariado Entreculturas.

Lopes, D. S. (2008). *Deriva Cigana* (1ª Edição). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Magano, O. (2010). *“Tracejar vidas normais”. Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1750> [visitado a 27-04-2015].

Marcon, F. (2013). O kuduro como expressão da juventude em Portugal: estilos de vida e processos de identificação. In *Revista Sociedade E Estado*, 28(1), 75–90. Disponível em <http://doi.org/10.1590/S0102-69922013000100005> [visitado a 27-04-2015].

Marques, I. A. (1998). Corpo, dança e educação contemporânea. In *Proposições*, 9(26), 70–78. Disponível em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/26-artigos-marquesia.pdf> [visitado a 27-04-2015].

Medeiros, C. C. C. (2011). *Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu*. In *Movimento - Revista Da Escola de Educação Física Da UFRGS*, 17(1), 281–300. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/13430> [visitado a 27-04-2015].

Medina, J., Ruiz, M., Almeida, D. B. L. de, Yamaguchi, A., & Jr., W. M. (2008). *As Representações da Dança: uma Análise Sociológica*. In *Movimento - Revista Da Escola de Educação Física Da UFRGS*, 14(2), 99–113. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2106> [visitado a 27-04-2015].

Melo, M. B. P. (2011). *Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa*. In *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 159–169. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9866.pdf> [visitado a 27-04-2015].

Mendes, J. M., & Seixas, A. M. (2003). *Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: As classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu*. In *Educação, Sociedade & Culturas*, (19), 103–129. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf> [visitado a 27-04-2015].

Mendes, M. M. (1998). *Um olhar sobre a identidade e a alteridade: Nós, os Ciganos e os Outros, os Não Ciganos*. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dca6711183_1.PDF [visitado a 27-04-2015].

Mendes, M. M. F. (2007). *Representações face à discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na área metropolitana de Lisboa*. Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa.

Mendes, M. M., Sá, T., Crespo, J. L., & Ferreira, C. H. (2012). *A cidade entre bairros*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Mischi, G. (2011). *A relação das famílias de etnia cigana com a Escola Pública: um estudo multicaso*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas,

Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/7235> [visitado a 27-04-2015].

Montenegro, M. (n.d.). *As Mulheres Ciganas: um desafio à emancipação do Povo Cigano*.

Nascimento, Flávia Marchi, M. H. O. K. (2012). *A Dança como componente curricular no curso de Educação Física da ESEF/UFPEL*. Disponível em <http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/2743/1531> [visitado a 27-04-2015].

Nicolau, L. F. (2010). *Ciganos e não ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse inter-étnico*. Escola de Ciências Humanas e Sociais - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Pólo de Chaves. Disponível em <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/1447> [visitado a 27-04-2015].

Nunes, O. (1996). *O Povo Cigano* (2ª Edição). Lisboa: Edição do Autor e Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.

Observatório dos Direitos Humanos (2010). *Relatório - Ciganos de Barqueiros*. Disponível em http://www.observatoriodireitoshumanos.net/relatorios/Relatorio_CiganosBarqueiros.pdf [visitado a 27-04-2015].

Paiva, M. M. V.-R. (2012). *Aprender a ser cigano, hoje: empurrando e puxando fronteiras*. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/7994> [visitado a 27-04-2015].

Paixão, P. (1985). *Dança e Identidade Cultural*. Disponível em http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/324/Paulo_Paixao_Danca_identidade_cultural.pdf [visitado a 27-04-2015].

Pereira, J. M. M. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1734/1/21845_ulfl057131_tm.pdf [visitado a 27-04-2015].

Phillips, M. S. (1991). A Shared Technique/Share Roots? A Comparison of Kathak and Flamenco Dance History. In *Dance in Hispanic Cultures: A Special Issue of the Journal of Choreography and Dance*, 47–53.

Pinto, M. T. F. da S. (2013). Danças africanas em Portugal: práticas artísticas e pedagógicas. In *Migrações - Revista do Observatório da Imigração*, (11), 119–132.

Piotrowska, A. G. (2013). “Gypsy music” as music of the Other in European culture. In *Patterns of Prejudice*, 47(4/5), 395–408. Disponível em <http://doi.org/10.1080/0031322X.2013.846615> [visitado a 27-04-2015].

QREN. (2013). *Avaliação estratégica do quadro de referência estratégico nacional 2007-2013. Contributo do QREN para a inclusão social de indivíduos residentes em territórios urbanos problemáticos*.

Quaresma, L., & Lopes, J. T. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e de alunos. In *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 141–157. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9865.pdf> [visitado a 27-04-2015].

Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2a Edição). Lisboa: Gradiva.

Rafacho, A. M. (2011). *Do plano a ação: o envolvimento dos atores no planeamento do espaço urbano - Vale da Amoreira na Moita*. Faculdade de Arquitectura - Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.5/3660> [visitado a 27-04-2015].

Ramos, T. (coord.) Rede Social - Município da Moita. (2009). *Diagnóstico Social do Concelho da Moita*. Disponível em <https://observatoriova.files.wordpress.com/2010/07/diagnosticosocialconcelhomaita2009.pdf> [visitado a 27-04-2015].

Rodríguez-Bailón, R., Ruiz, J., & Moya, M. (2009). The Impact of Music on Automatically Activated Attitudes: Flamenco and Gypsy People. In *Group*

Processes & Intergroup Relations, 12(3), 381–396. Disponível em <http://doi.org/10.1177/1368430209102849> [visitado a 27-04-2015].

Roman, T. S. (1985). *Factores de exclusão das comunidades ciganas*.

Rorke, B. (2013). *Beyond First Steps. What Next for the EU Framework for Roma Integration?* Budapest. Disponível em <http://www.opensocietyfoundations.org/publications/beyond-first-steps-what-next-eu-framework-roma-integration> [visitado a 27-04-2015].

Sasportes, J. (1983). *Pensar a Dança - a reflexão estética de Mallarmé a Cocteau*. Vila Nova de Gaia: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Sasportes, J. (2012). *A quinta musa (1ª Edição)*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Sayão, D. T. (2003). Corpo, poder e dominação : um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. In *Perspectiva*, 21(1), 121–149. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10210/9437> [visitado a 27-04-2015].

Sousa, C. J. dos S. (2013). *Os Maias - retrato sociológico de uma família cigana portuguesa (1827 - 1957)*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Sousa, C. J. dos S. (2010). *Relações Interétnicas, Dinâmicas Sociais e Estratégias Identitárias de uma Família Cigana Portuguesa - 1827-1957*. Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1720> [visitado a 27-04-2015].

Souza, M. I. G., & Pereira, P. G. (n.d.). Reflexões sobre dança: possibilidades de investigação e contribuições para a educação física. In *Novo Enfoque*, (2). Disponível em <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/edicao/artigos/2/> [visitado a 27-04-2015].

Souza, M. A. de (2001). Refugiados ciganos no Canadá: narrativas contestadas, fluxos transnacionais e construções identitárias na diáspora. In *Anais do 35o Encontro Anual da ANPOCS, de 24 a 28 de Outubro de 2011, em Caxambu*,

MG. Disponível em

http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1086&Itemid=353 [visitado a 27-04-2015].

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em <http://doi.org/10.1017/CBO9780511557842> [visitado a 27-04-2015].

Teixeira, J. A. da S. (2005). *Escola, Etnicidade e Formação de Professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa.

Tremlett, A. (2013). “Here are the Gypsies!” The importance of self-representations and how to question prominent images of Gypsy minorities. In *Ethnic and Racial Studies*, 36(11), 1706–1725. Disponível em <http://doi.org/10.1080/01419870.2012.669487> [visitado a 27-04-2015].

Trilla, J. (2004). *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente - Encruzilhadas da Identidade*. Profedições.

Vilar, E. R. (2009). Apresentação. In *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade* (pp. 9–14). Lisboa: Tinta da China.

Weber, M. (1973). *Metodologia das Ciências Sociais (parte 2)*. Cortez Editora.

Weber, S. (n.d.). *Incorporando a teoria e refletindo sobre a prática em dança contemporânea*. Disponível em http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pesquisadanca/Suzi_Weber_-_Corpo_social_corpo_dancante.pdf [visitado a 27-04-2015].

Wieviorka, M. (1995). *Racismo e Modernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Williams, D. (2004). *Anthropology and the dance: ten lectures*. University of Illinois Press.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods*. Sage.
Disponível em http://cemusstudent.se/wp-content/uploads/2012/02/YIN_K_ROBERT-1.pdf \nISBN 978-1-412296099-1 [visitado a 27-04-2015].

Zuber, I. (2010). *Trabalho etnográfico na cidade de Caracas : questões metodológicas*. CIES e-Working Paper no89/2010. Lisboa. Disponível em <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP89Zuber.pdf> [visitado a 27-04-2015].

ANEXOS

ANEXO I

Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008

43128

Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete da Ministra

Despacho normativo n.º 55/2008

Uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social é um instrumento central na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática. Como salienta a Estratégia de Lisboa e o Quadro de Referência Estratégica Nacional, a escola pública assim caracterizada é ainda uma condição básica de coesão social e nacional, de crescimento e de modernização tecnológica do País no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade de informação.

Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando, por isso, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta.

Na sequência das medidas que vêm sendo adoptadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias, tal como a escola a tempo inteiro, a educação especial, os apoios educativos previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro, e a aposta na diversificação de ofertas educativas e formativas, justifica-se a criação de um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), que, no actual contexto, promova a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.

Pretende-se que este Programa estimule a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos.

A criação do Programa assenta numa clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário.

Qualquer das funções, em particular no caso das escolas localizadas em meios desfavorecidos, apenas se concretiza convenientemente por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais.

Essas parcerias concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário.

Tal desenvolvimento melhora não apenas a qualidade de vida e a capacidade de resolução autónoma dos seus problemas, por parte das comunidades, como permite a participação na vida colectiva a nível global, para a qual a escola fornece os instrumentos de base.

A construção de projectos com vista à optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece uma dinâmica integrada da intervenção, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e suportado na flexibilidade organizacional das escolas que integram o Programa, substituindo a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade por uma visão comum dos problemas e dos objectivos e pela cooperação na sua concretização.

Na sequência do anterior, o Programa TEIP2 desenvolve-se a partir do ano lectivo de 2008-2009 e deverá materializar-se na apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução dos seguintes objectivos centrais:

A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;

O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;

A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa;

A progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;

A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

Este conjunto de objectivos gerais orientadores do Programa TEIP2 converge com os objectivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo plasmado no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

Nestes termos, tendo ainda presentes os princípios consignados nos artigos 3.º e 4.º do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, determina-se o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

O presente despacho define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projectos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida activa, bem como a integração comunitária.

Artigo 2.º

Âmbito

1 — Para efeito do disposto no presente despacho, podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP2, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem.

2 — As escolas e agrupamentos de escolas que, à data da publicação do presente despacho, integram o Programa TEIP, são incluídos no Programa TEIP2, sem necessidade de qualquer outra formalidade.

Artigo 3.º

Projecto educativo

As escolas do agrupamento ou a escola não agrupada integrantes de um TEIP2 promovem a elaboração de projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para:

- a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- c) A transição da escola para a vida activa;
- d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Artigo 4.º

Parcerias

Na elaboração dos projectos educativos a que se refere o artigo anterior devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de acção social, empresas, comissões de protecção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras.

Artigo 5.º

Contratos-programa

1 — O projecto educativo constitui a base de negociação de um contrato-programa nos termos referidos no artigo 1.º, a outorgar entre a escola e o Ministério da Educação, através da direcção regional de educação competente em razão do território, com vista à realização dos seguintes objectivos:

- a) Enquadrar a concessão dos apoios específicos nas vertentes pedagógica e financeira para a execução do projecto educativo;

b) Fazer acompanhar a concessão do apoio de uma avaliação completa dos custos de cada planificação e grau de autonomia própria para a sua execução.

2 — Os contratos-programa a celebrar devem privilegiar mecanismos de diferenciação positiva no acesso das escolas envolvidas no Programa aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino.

Artigo 6.º

Áreas de acção prioritárias

De acordo com o princípio da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino que integrem o TEIP2, a concepção e organização do respectivo projecto educativo deve corresponder às seguintes prioridades de desenvolvimento pedagógico:

- Promoção de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais;
- Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a actuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino;
- Fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas, designadamente nos seguintes domínios:
 - Ligação ao mundo do trabalho por via da cooperação entre escolas e organizações de trabalho, de forma a incluir nos processos pedagógicos aprendizagens relativas às profissões e aos contextos do respectivo exercício;
 - Educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural;
 - Identificação dos mecanismos de acompanhamento de projectos de estudo e formação;
 - Dotação em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade;
 - Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de actividades dentro e fora da escola;

d) Articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente, disponibilizando recursos ou equipamentos para o conhecimento, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o acesso dos adultos ao processo de RVCC e ainda outras actividades de desenvolvimento comunitário em parceria com outras entidades tais como autarquias locais, associações de pais e IPSS.

Artigo 7.º

Conteúdos do projecto educativo

O projecto educativo deve incluir, entre outros aspectos:

- A identificação das situações problema, através de metodologias abertas e participadas de diagnóstico a três níveis, respectivamente do aluno, da organização e gestão escolar e da comunidade, envolvendo os diversos parceiros do processo educativo, devendo os resultados do diagnóstico da rede social ser sempre tidos em consideração na identificação das situações problema;
- Os objectivos a atingir, as prioridades e os impactos esperados nos resultados escolares dos alunos, na organização do processo educativo e na comunidade territorial;
- A proposta de intervenção, as metodologias a adoptar, nomeadamente de forma a abranger os níveis da turma, da escola e da comunidade e o plano de acção a implementar em conformidade com as prioridades constantes da alínea anterior;
- A identificação dos recursos humanos e técnico-pedagógicos da escola ou agrupamento a mobilizar para o projecto e dos compromissos formalmente assumidos por parte de parceiros da comunidade;
- A elaboração de um plano de actividades prevendo a respectiva calendarização e a identificação das metas a atingir em cada etapa, sendo algumas delas obrigatoriamente quantificadas;
- Os processos e modalidades de acompanhamento, auto-avaliação e avaliação externa do projecto e dos resultados.

Artigo 8.º

Candidaturas

A apresentação dos projectos formaliza-se junto da comissão de coordenação permanente, a que se refere o artigo seguinte, através da entrega de um *dossier* composto por todos os elementos constantes do projecto educativo e outra documentação pertinente a indicar pela mesma comissão.

Artigo 9.º

Comissão de coordenação permanente

1 — É criada, no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, uma comissão de coordenação permanente, presidida por um especialista de reconhecido mérito, a nomear por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

2 — A comissão de coordenação permanente é ainda integrada por:

- Dois representantes da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC);
- Um representante de cada direcção regional de educação (DRE);
- Um representante da Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação (DGRHE);
- Um representante da Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I. P.);
- Um representante do Gabinete de Gestão Financeira (GGF).

Artigo 10.º

Competência da comissão de coordenação permanente

Compete à comissão:

- Apoiar a elaboração dos projectos no que toca à identificação das necessidades, definição de objectivos e metas;
- Analisar e seleccionar as escolas candidatas ao Programa em função do respectivo projecto;
- Negociar e definir os termos dos contratos-programa a outorgar com as escolas e acompanhar a sua execução;
- Acompanhar a formulação e apresentação por parte das escolas de candidaturas ao financiamento pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH);
- Acompanhar e monitorizar a execução dos projectos de escola aprovados, apoiando a elaboração dos relatórios semestrais dos projectos;
- Proceder à avaliação do Programa, produzindo um relatório anual que contenha recomendações para a sua melhoria;
- Propor acções de formação que possam vir a ser incluídas no plano de formação anual das escolas ou nos programas de formação do Ministério da Educação, das DRE, da DGIDC ou da DGRHE.

Artigo 11.º

CrITÉRIOS de análise das candidaturas

Na análise dos projectos educativos, a comissão terá em conta:

- A fundamentação da pertinência, relevância e adequação aos objectivos e critérios definidos no presente despacho;
- Os termos dos acordos e acções de parceria instituídas entre a escola e outras entidades actuantes no território ou a comunidade;
- A capacidade, qualidade e adequação das instituições e equipamentos educativos que são disponibilizados;
- A articulação entre o projecto e os programas e políticas de combate ao insucesso e abandono escolares e também com as prioridades do POPH.

Artigo 12.º

Conselho consultivo do Programa TEIP2

1 — É criado um conselho consultivo do Programa TEIP2, com a seguinte composição:

- O director-geral da DGIDC, que preside;
- O presidente da comissão de coordenação permanente do Programa TEIP2;
- Um representante do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE);
- Um representante do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE);
- Um representante da Inspeção-Geral da Educação (IGE);
- Um representante da DGRHE;
- Um representante da ANQ, I. P.;
- Um representante do POPH;
- Um representante de cada DRE;
- Um representante do Observatório de Segurança na Escola;
- Um representante da Direcção-Geral da Saúde;
- Um representante do Instituto da Segurança Social, I. P.;

- m) Um representante do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P.;
- n) Um representante da Associação Nacional de Municípios Portugueses;
- o) Um representante do Programa Bairros Críticos;
- p) Três peritos, a nomear por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, de entre personalidades de reconhecida competência técnica.

2 — O conselho consultivo pode convidar outros especialistas e consultores de outros serviços e entidades que considere idóneos para se pronunciarem sobre matérias da sua competência.

Artigo 13.º

Competência do conselho consultivo

Compete ao conselho consultivo:

- a) Apreciar os relatórios da comissão de coordenação do Programa;
- b) Apreciar o plano de formação anual;
- c) Proporcionar no âmbito do desenvolvimento do Programa condições favoráveis ao envolvimento de todos os parceiros ao nível dos territórios objecto de intervenção;
- d) Propor à comissão de coordenação permanente a análise de aspectos particulares e medidas que visem cumprir as prioridades de desenvolvimento pedagógico propostas pelo Programa TEIP2.

Artigo 14.º

Condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros

1 — Os órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas que integram os TEIP2 podem beneficiar de condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros afectos ao desenvolvimento do respectivo projecto que constarão do contrato-programa a que se refere o artigo 5.º

2 — Quando os contratos-programa incluam as condições especiais referidas no n.º 1 deste artigo são sujeitos a homologação do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 15.º

Elementos integrantes do contrato-programa

Do contrato-programa a outorgar com as escolas e agrupamentos de escolas com TEIP devem constar, entre outros, os seguintes elementos:

- a) O projecto, tal como definido no artigo 7.º do presente despacho;
- b) Recursos envolvidos e forma de afectação ao projecto;
- c) Condições especiais de gestão de recursos afectos, quando se aplicar;
- d) Plano de financiamento;
- e) Actividades a candidatar ao POPH;
- f) Identificação da equipa TEIP.

Artigo 16.º

Equipa TEIP2

1 — Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado em cada TEIP2 uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação:

- a) Do titular do órgão de direcção executiva do agrupamento ou escola não agrupada, que coordena a equipa;
- b) De representantes do conselho pedagógico respectivo, nos termos definidos no regulamento interno;
- c) De um responsável pela coordenação do projecto, nomeado pelo director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- d) De um representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia.

2 — Podem participar nas reuniões da equipa multidisciplinar peritos externos que acompanhem o projecto, designadamente peritos indicados pela comissão de coordenação permanente.

3 — Na falta da comissão a que se refere a alínea d) do número anterior, podem ser agregados à equipa multidisciplinar, de acordo com o projecto apresentado e de forma equilibrada, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, da autarquia local, empresas e instituições de emprego e formação profissional.

Artigo 17.º

Acompanhamento e avaliação dos projectos

1 — O acompanhamento e avaliação dos projectos aprovados é um elemento fundamental do modelo de intervenção do Programa TEIP2, sendo matéria da responsabilidade das escolas e da comissão de coordenação permanente.

2 — A avaliação compreende uma avaliação técnica que contempla:

- a) A auto-avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais;
- b) A avaliação interna, da responsabilidade da comissão de coordenação permanente do Programa, tendo como referência as metas e os objectivos traçados na candidatura e consolidados com a sua aprovação, podendo implicar a nomeação de um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente;
- c) Uma avaliação externa, da responsabilidade de uma entidade exterior e independente, contratada pela DGIDC, que avaliará o Programa na sua globalidade.

3 — A avaliação realizada a qualquer dos três níveis definidos anteriormente não dispensa os compromissos decorrentes das candidaturas ao POPH.

Artigo 18.º

Norma revogatória

1 — São expressamente revogados:

- a) O despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 177, de 1 de Agosto de 1996;
- b) O despacho n.º 10 430/98, de 3 de Junho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 141, de 22 de Junho de 1998.

2 — Ficam igualmente revogados todos os demais normativos regulamentares que disponham sobre a matéria regulamentada no presente despacho.

Artigo 19.º

Produção de efeitos

Com excepção do disposto na parte final do n.º 1 do artigo 9.º, relativo à nomeação do presidente da comissão de coordenação permanente, que produz efeitos a partir da data da sua assinatura, o presente despacho produz efeitos a partir do dia imediato ao da sua publicação.

Artigo 20.º

Vigência

O presente despacho vigora durante o ano lectivo de 2008-2009 e seguintes.

14 de Outubro de 2008. — A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

Rectificação n.º 2306/2008

Por ter adquirido nova habilitação académica, rectifica-se a classificação profissional publicada no *Diário da República* n.º 283, 2.ª série, de 10 de Dezembro de 1983, relativa à profissionalização em serviço da docente abaixo indicada, pelo que onde se lê:

Grupo de docência	Nome	Valores
5.º	Maria Fernanda Duarte Guerreiro	14,3

deve ler-se:

Grupo de docência	Nome	Valores
5.º	Maria Fernanda Duarte Guerreiro	15,1

15 de Outubro de 2008. — O Director-Geral, *Jorge Sarmento Moraes*.

ANEXO II

Actividades do Projecto "Dança Cigana"



Figura 1: Ensaio na EB 2/3 Ciclos do Vale da Amoreira (2008).



Figura 2: Actuação do grupo “Dança Cigana” na XI Feira de Projectos Educativos da Moita (2008).



Figura 3 e 4: Formação "Let's Learn Together" organizada pela Juventude em Acção (Programa da União Europeia para Jovens) durante o período de 25 a 29 de Junho de 2008, em Kosice, Eslováquia.



Figura 5 e 6: Animação de Intervalo com o grupo "Dança Cigana", no Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira (AVEVA) (2009).

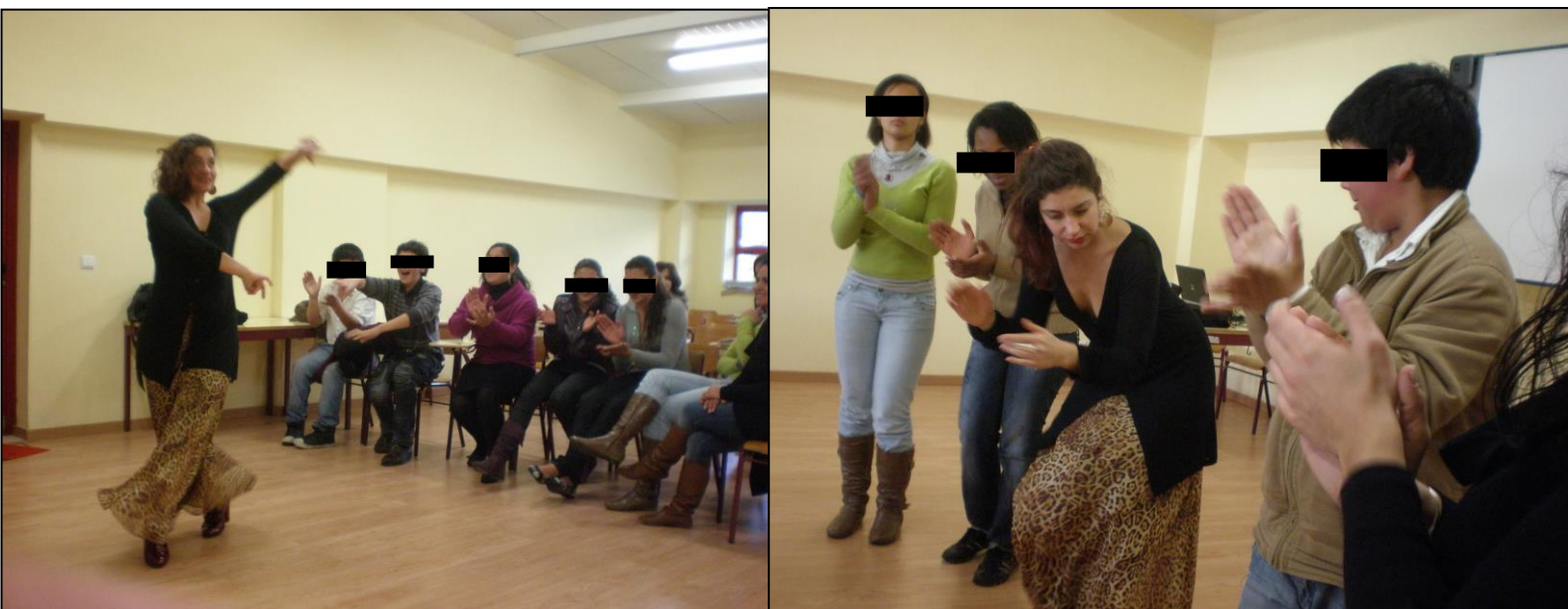


Figura 7 e 8: Primeiro *workshop* de dança cigana com Carolina Fonseca (parceria com a IBC) (2009).



Figura 9 e 10: *Workshop* de dança cigana (inserido na Programação do Centro de Experimentação Artística do Vale da Amoreira) com a professora de dança Carolina Fonseca. Presença e envolvimento dos familiares da comunidade cigana do VA (2009).



Figura 11: Primeira actuação do grupo “Dança Cigana” nas Festas Multiculturais do Vale da Amoreira (Junho de 2010).



Figura 12 e 13: Actuação do grupo “Dança Cigana” no evento "Vale Construir o Futuro" (Abril de 2010).



Figura 14 e 15: Actuação do grupo “Dança Cigana” durante o intervalo na EB 2,3 ciclos do Vale da Amoreira (2010).



Figura 16 e 17: Ensaios do grupo "Cantares Ciganos" na EB1 JI/ nº 2 VA (2010-2011).



Figura 18: Gravação do grupo “Cantares Ciganos” no estúdio da Associação Moitense dos Amigos de Angola (AMAANGOLA) (2010/2011).



Figura 19: Actuação do Grupo "Cantares Ciganos" na festa final de ano lectivo na EB1 JI nº 2 do Vale da Amoreira (2011).



Figura 20: Actuação do Grupo "Cantares Ciganos" nas Festas Multiculturais do Vale da Amoreira (2010-2011).



Figura 21: Ensaio do grupo "Dança Cigana" com Carolina Fonseca, na EB 2/3 ciclos do Vale da Amoreira (2010-2011).



Figura 22: Actuação do grupo “Dança Cigana” na XIV Feira de Projectos Educativos da Moita (2011)



Figura 23: Actuação do grupo “Dança Cigana” nas Festas Multiculturais do Vale da Amoreira (Junho de 2011).

ANEXO III

Cartaz da programação das actividades do Centro de Experimentação Artística (CEA) do Vale da Amoreira (Março 2010).

INSCRIÇÕES GRATUITAS
 De SEG a SEX 15:00 / 19:30

PROGRAMAÇÃO - MARÇO 2010

ESCOLA EB1 JI Nº 1
 Pavilhão
 Rua António Bicho
Danças Africanas
 18:45 / 19:30 TER / QUI
 Monitor: TIBI FAVORES
Kuduro
 19:00 / 20:45 SEG
 19:00 / 19:45 QUI
 Monitor: ABRILANO CORREIA
Hip Hop
 17:45 / 19:00 SEG / QUA
 12:15 / 13:30 SAB
 15:00 / 16:15
 Monitor: A. Domingos
Dança Contemporânea
 13:00 / 19:00 TER
 11:00 / 12:15 SAB
Movimento Criativo
 16:45 / 18:00 TER / QUI
 Monitor: PELA FIDUS
Batucadeiras
 19:00 / 20:30 SEX
 GRUPO ESTRELAS DE SANTIAGO
Encontros de Dança
 16:15 / 18:15 SAB
 AULAS ABERTAS
 DEMONSTRAÇÕES DE DANÇA

01 a 02 Oficinas de Apoio
Projecto Educativo "Máquinas"
 Direcção: F. BRUNO LOPES
 Local: ESCOLAS VALE DA AMOREIRA

 CONTINUA
 cea.valedsamoreira@gmail.com
 www.ceavaledsamoreira.blogspot.com

PÉ DE VENTO
 Bairro Fundos Ricos
 Largo dos Olivais 8100-80 na
Ciclo de Cinema
 18:00 / 20:00 SAB 27
 21:00 / 22:30
ESCOLA EB 2+3
 Pavilhão Gamadepontinho
 Bairro Peixos
Dança Cigana
 18:30 / 19:45 QUA
 Monitor: CAROLINA FONSECA
BIBLIOTECA
 Associação Bibliopólis Municipal
 Av. Almeida Nogueira
Expressão Dramática
 15:00 / 16:15 QUA / SAB
 Monitor: DANIEL MOURÃO
AMÁNGOLA
 Bairro Fundos Ricos
 Frente das Camélias 811
Gravação / Masterização
Produção Musical
Escrita Criativa
 18:00 / 21:00 SEG / QUI / SEX
 Monitor: DANIEL DA COSTA
 RUS M - PRINCÍPIO C - FIMOSTRÁ
Workshop de DJing
 15:00 SAB 27
 Monitor: DJ SAS

Centro Experimentação Artística Conclusão Prevista para 2011

EM ABRIL
05 a 09 19:00 / 19:00 14:00 / 17:30
Oficina de Cinema
 O Primeiro Diálio
 Direcção: OS FILHOS DE LUMIÈRE
 Local: BIBLIOTECA VALE DA AMOREIRA

DOM 20 15:00 / 18:00
Workshop de Percussão
 Na Descoberta do Ritmo do Corpo
 Monitor: MICK TROVANTE
 Local: AMÁNGOLA

EDUCAÇÃO MUSICAL
INSTRUMENTOS

BATERIA

VIOLA

MARACÁ

TACAS

VOZ E CANTO

ANEXO IV

Cartaz das Festas Multiculturais do Vale da Amoreira (Junho 2011)



Guto Pires

Ana Ritta

Danças Ciganas | Cantares Ciganos | Star Struck



Niná & Sandra

Fernando Carvalho & Banda Sons Tropicais

Ribentola

Sevilhanas | Os de Carga



David Brazão

Negative Buzz | KSF

Kompany | Edsong | Tchipy | Petra Rey | Yzis | Bébé

Kaninas Squad | Alto Nivel | Staff Estraga



Like The Man Said

Eduardo Santana | Loreta

Barra Six | Kuka

Nerd'z Ent | Afrodancer's



Maya Cool

Patchi di Rima

Muca Mz | Doum

Estrelas de Santiago | As Gringas

17:00 Missa Campal em Honra de S. João Baptista

Grupo Musical Nª Senhora do Carmo de Santo António dos Cavaleiros

18:00 Procissão



Animação de Palco : **Dj Sixty Nine | Secret Dj | Rádio Amaangola**

Co-Financiamento



Apoio



Promotor



ANEXO V

Divulgação da Festa Popular “Vale Construir o Futuro” no Vale da Amoreira, no
Jornal online rostos.pt

rostos.pt

O SEU DIÁRIO DIGITAL

PESQUISAR

HOME | FICHA TÉCNICA | ESTATUTO EDITORIAL | ASSINATURAS | EDIÇÃO IMPRESSA | NEWSLETTER | RSS | TWITTER | FACEBOOK

11 Março 2014

Barreiro

22°C

AccuWeather.com

Próximos dias

INFERÊNCIAS

Horóscopos Diários
Dia 11 de Março
por Maria Helena

Quotidianos - Barreiro
Do Alentejo ao Barreiro
. Obrigado Feliciano Carvalho

«Rostos Notícia» - Barreiro /
Moita
Temas de actualidade e vida
das empresas

Quotidianos - Barreiro
Marcelo (a)tirou o Coelho da
cartola.

Jornal «Rostos» - Barreiro /
Setúbal
Consulte edição impressa do

moldura

No Vale da Amoreira - MOITA

Festa popular “Vale Construir o Futuro” com muita animação

Hoje, dia 27 de Março, a partir das 15:30h, a Câmara Municipal da Moita vai promover a Festa “Vale Construir o Futuro”, no Mercado Municipal do Vale da Amoreira.

A festa “Vale Construir o Futuro” vai ter início às 15:30h, com “Porco no Espeto”, prolongando-se a animação pela tarde fora, com a participação de vários grupos do Vale da Amoreira: Toca a Rufar, Danças Ciganas, Batucadeiras, Aula Aberta de Sabar Sevilhanas, entre outros.



Para as 19:30h, está marcada uma projecção de Desenho Digital e, a encerrar, pelas 20:30h, o lançamento de fogo de artifício. “Vale Construir o Futuro” é uma candidatura apresentada pela Câmara Municipal da Moita, com diversos parceiros, no âmbito do PorLisboa - Parcerias para a Regeneração Urbana de Bairros Críticos - que permitirá concretizar projectos fundamentais para a qualidade de vida e o bem-estar da população. Esta candidatura viabiliza projectos anteriormente identificados no Plano de Acção da Iniciativa “Bairros Críticos” centrando-se em quatro áreas estratégicas: dinamização da actividade económica, qualificação do espaço urbano, coesão social e valorização da diversidade. Devido a esta festa, o trânsito vai estar interrompido, a partir das 15:00h, num troço da Rua das Margaridas, compreendido entre a Rua dos Amores Perfeitos e o Largo dos Cravos.

Recomendar Sé a primeira entre os teus amigos a recomendar isto.

REVISTA ROSTOS

11ª EDIÇÃO DISPONÍVEL ONLINE
CLIQUE PARA LER

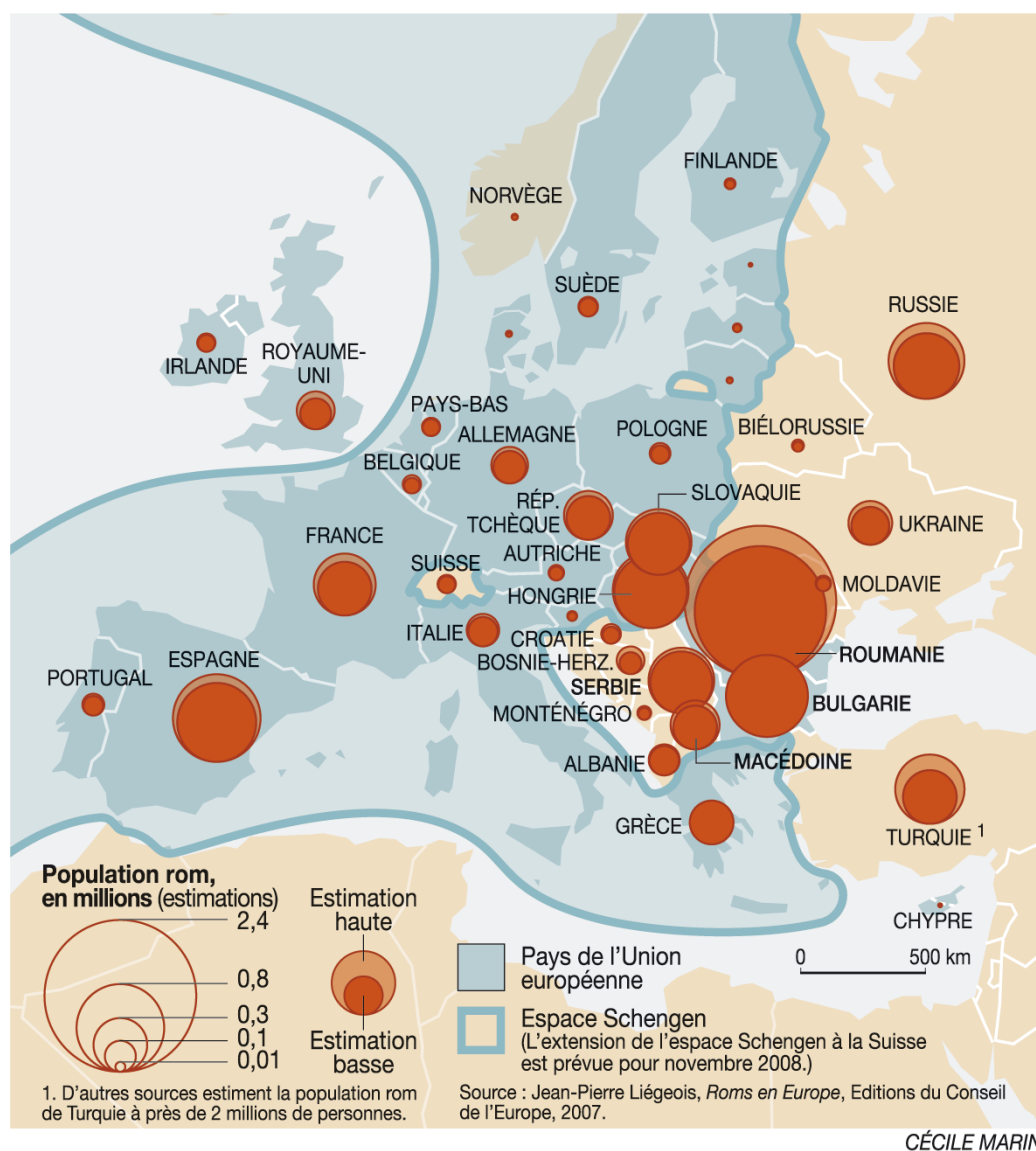


Fátima Lopes
«EU SOU BARREIRENSE.
DIGO-O COM ORGULHO»

ANEXO VI

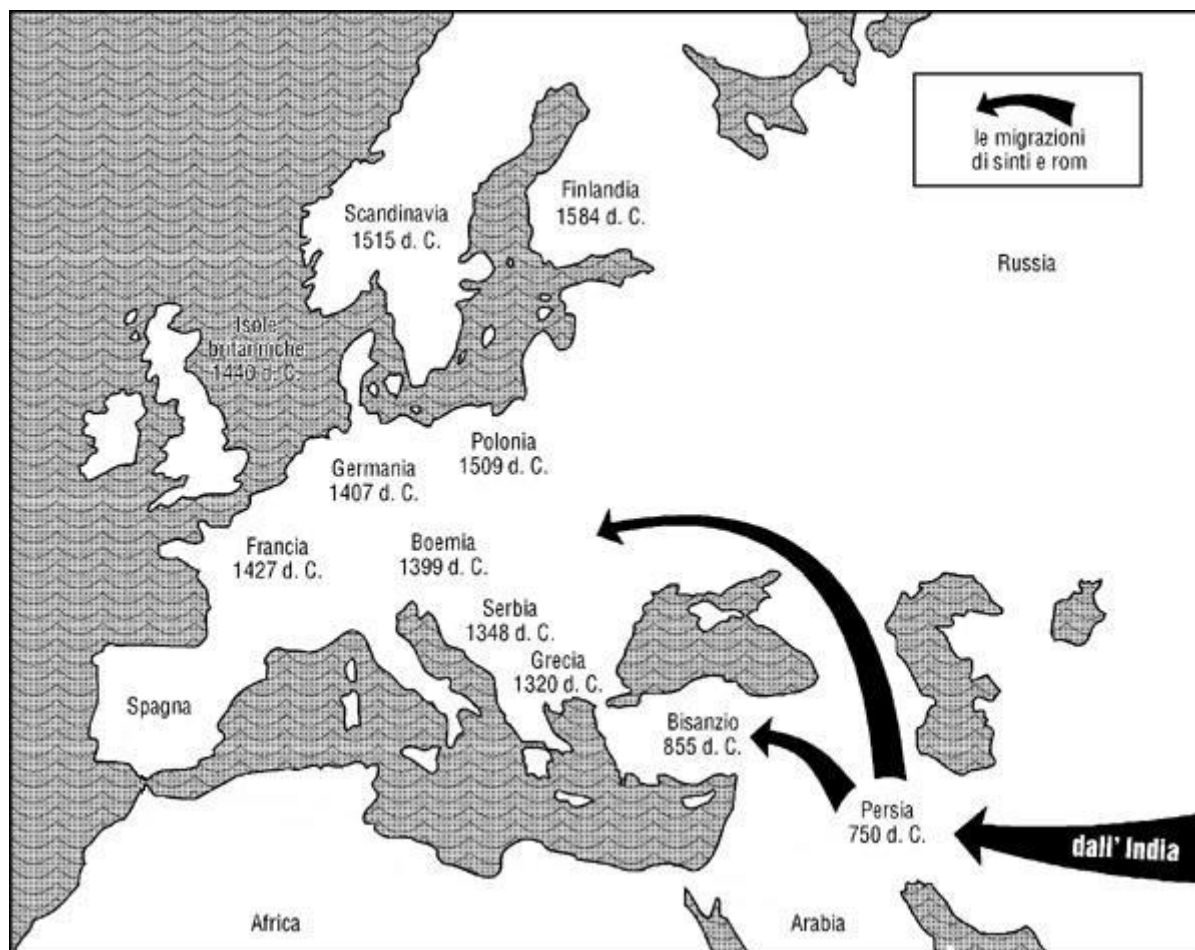
Mapa da população Roma na Europa.

Fonte: Jean-Pierre Liégeois, *Roms en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, 2007. Disponível em <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/romseurope> [visitado a 27-04-2015].



ANEXO VII

Mapa dos momentos migratórios da população Roma. Disponível em http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Maps_of_the_Roma_people?uselang=fr#/media/File:Arrivo_dei_Sinti_e_Rom_in_Europa_New.jpg [visitado a 27-04-2015].



ANEXO VIII

Mapa do contexto escolar Vale da Amoreira. Fonte: Adaptado do Google Maps, 2015.



ANEXO IX

Quadro 1 – Leis, regulamentos e decisões administrativas sobre os ciganos

DATA	REINADO	PENAS
1526 Alvará de 13 de Março	D. João III	«que não entrem ciganos no reino e saíam os que nele estiverem»
1538 Lei XXIV		«sejam presos e publicamente açoitados , com baraço e pregão» «à [2ª vez]» outra vez açoitado publicamente ... e perderá todo o móvel que tiver »
1557 Lei de 17 de Agosto		Acrescenta a pena das galés
1573 Alvará de 14 de Março	D. Sebastião	Novo prazo de 30 dias para que saíam; senão, açoites às mulheres, galés aos homens; declara caducas as licenças de permanência anteriormente concedidas
1574 Despacho sobre requerimento		Comutação de 5 anos nas galés por cinco anos no Brasil (a pedido do próprio)
1579 Alvará de 11 de Abril	Cardeal D. Henrique	Concede novas licenças aos que «vivem bem e que trabalham e não são prejudiciais ¹ », os nómadas, «que saíam do Reino dentro de trinta dias» ou sejam «açoitados publicamente e degredados para sempre para as galés »
1592 Lei de 28 de Agosto	D. Filipe I	Dentro de 4 meses, se andassem em ranchos ou quadrilhas: executar com pena de morte , «sem apelação nem agravo»
1603 Ordenações Filipinas	D. Filipe II	«que não entrem no Reino Ciganos, Arménios, Arábios, Persas nem Mouriscos de Granada»
1606 e 1608 (Alvarás) 1613 e 1614 (Leis)		« não sejam passadas cartas de vizinhança » (condena às galés por 3, 6 ou 10 anos; exclui a pena de morte)

1646 Parecer do Procurador da Coroa sobre petição da viúva de Jerónimo da Costa	D. João IV	«mulher e filhos sejam havidos como naturais do reino » «seja feito cavaleiro fidalgo » «descendentes não tenham ofício mecânico» e «sirvam como soldados»
1647 Alvará de 24 de Outubro		Manda fixar residência a dez presos velhos, mulheres e filhos de gitanos; proíbe falar «geringonça», usar trajes de ciganos e ler a sina; (penas: galés para os homens; degredo em Angola ou Cabo Verde, sem os filhos , para as mulheres). Manda retirar os filhos aos ciganos a partir dos 9 anos de idade ^{II} .
1649 Alvará de 5 de Fevereiro		Propõe-se « extinguir este nome e modo de gente vadia de ciganos », «desterrar de todo o modo de vida e memória deste gente vadia, sem assento, nem forro, nem paróquia, nem ofício mais que os latrocínios de que vivem»; « seriam embarcados e levados para servirem de conquistas, divididos » «excepto os que actualmente assistem nas fronteiras e não andam na companhia dos outros (cerca de 250, premiados) ^{III} »
1686 Resolução de 10 de Junho	D. Pedro II	«vindos de Castela, sejam exterminados »; «filhos e netos de portugueses, tenham domicílio certo» ou serão «enviados para o Maranhão» (Brasil)
1694 Provisão ao Corregedor da Comarca de Elvas		«todos os ciganos nascidos neste reino que não tomarem gêneros de vida de que possam sustentar-se, que dentro de dois meses, saiam deste reino, com pena de morte , (...) do mesmo modo que tenho resolvido com os ciganos castelhanos que entraram neste reino»
1708 Decreto	D. João V	Proíbe o nomadismo, o traje, a língua, negócios de bestas e outras imposturas (ler a sina), sob pena de açoites e degredo por 10 anos (galés, para os homens, o Brasil, para as mulheres)
1718 Decreto de 28 de Fevereiro		Manda enviar para as Conquistas – Índia, Angola, S. Tomé, Cabo Verde, etc. – os muitos presos ciganos no Limoeiro
1745 Lei de 17 de Julho		Nova lei de expulsão dos ciganos, devido «ao descuido que tem havido» na execução das anteriores

1754 Carta do Governador de Angola, Álvares da Cunha	D. José I	Pede que lhe enviem muitos ciganos, com suas mulheres, porque são os que melhor resistem ao clima e não tinham provado mal nos seus procedimentos
1756 Aviso de 15 de Maio		Condenados a servirem nas obras públicas de reconstrução de Lisboa
1800 Ordem de Pina Manique para o Corregedor de Elvas	D. Maria I	« Prendam os que andam vagos pelo reino » « os filhos de um, e de outro sexo sejam transportados para a Casa Pia de Lisboa e instruídos»
1848 Portaria	D. Maria II	Exige aos bandos de ciganos o uso de passaporte , para poderem transitar pelo reino
1920 Regulamento da GNR	1ª República	O capítulo sobre «Ciganos» prescreve uma «severa vigilância», dados os «seus frequentes actos de pilhagem»
1980 Conselho da Revolução	2ª República	Declara inconstitucionais as normas anteriores
1985 Regulamento da GNR		Determina uma especial vigilância sobre os «nómadas» (Artº 81º)
1989 Acórdão de 28 de Junho		O Tribunal Constitucional considera não-inconstitucional o Artº 81º do Regulamento da GNR atrás mencionado ^{IV} .
1993 (10 de Maio)		A Câmara Municipal de Ponte de Lima ordena «aos indivíduos de etnia cigana» «que abandonassem o Concelho no prazo de oito dias e que de futuro apenas permanecessem 48 horas » (impedido por reacção do Procurador da República e do Provedor da Justiça)
2003 (Julho)		A Câmara Municipal de Faro decidiu que não serão aceites no Concelho, ou que o terão de abandonar , as populações nómadas, particularmente os ciganos, que praticarem roubos ou desacatos. Desta decisão foi mandado afixar Edital nos locais públicos.

Fonte: Bastos e Bastos, 2000, utilizando dados de Coelho (1994 [1892]), Nunes (1996 [1981]), Costa (1996); dados retrabalhados

ANEXO X

Entrevistas Áudio

Guião de entrevista alunos (participantes no Grupo de Dança Cigana)

- 1- Identificação (género, identificação da escola, idade e ano de escolaridade).
- 2 - O que significa a dança para ti?
- 3 - Consideras que a dança pode ser uma forma de compreender ou conhecer melhor a etnia cigana?
- 4 - Constrangimentos e pontos positivos de dançar para os "senhores" ou os não-ciganos.
- 5 - Em que momentos sociais se dança?
- 6 - Durante as actuações de palco sentes que estás a comunicar com o público? De que modo reage o público?
- 7 - Como avalias a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade?
- 8 - Como é a tua relação com os professores e colegas da escola não-ciganos (sala de aula e recreio)?
- 9 – Já te sentiste discriminado? Podes contar como foi?
- 10 - Perspectivas futuras na escola.

Entrevista Aluno 1 (A1)

E: Identificação (género, identificação da escola, idade e ano de escolaridade)

A1: [feminino] *EB 2,3 do Vale da Amoreira. 12 anos e ando no 6º ano.*

E: O que significa a dança para ti?

A1: *É uma maneira de expressar como... Como hei-de de dizer isto... Expressar a nossa etnia e mostrar de que valemos alguma coisa.*

E: O que é que expressas quando danças?

A1: *Expresso às vezes... Umas dançam bem e outras que gostam muito de dançar. Outras de cantar.*

E: Qual é o sentimento que tens na alma quando estás a dançar?

A1: *Parece que estou eu sozinha, só a dançar... E estou livre... Liberdade.*

E: Consideras que a dança pode ser uma forma de compreender ou conhecer melhor a etnia cigana?

A1: *Acho, porque ao dançarmos mostramos como é a nossa forma de ser. Para mim, acho isso.*

E: Constrangimentos e pontos positivos de dançar para os "senhores" ou os não-ciganos.

A1: *Senti-me mais aliviada do que dançar para os ciganos. Parece que são mais atenciosos e sentimos menos vergonha e menos medo na sociedade. Prefiro dançar para eles do que para os ciganos, que é mais difícil.*

E: Porque é que é mais difícil?

A1: Porque é mais difícil eu dançar. Até num casamento eu posso dançar, mas para os meus pais eu tenho vergonha de dançar à frente deles. É como se fosse isso.

E: A tua família está a vigiar-te?

A1: Sim, é isso. Eu tenho medo. Olham para mim e eu paro... pronto... paro a dança.

E: Então quanto tiveste no palco sentiste essa liberdade?

A1: Sim, senti-me livre.

E: Em que momentos sociais se dança?

A1: Em festas, em algumas festas. Às vezes, quando me apetece, eu danço em casa, oiço música e danço. Os aniversários, festas de anos, qualquer coisa, festas de ano novo... E no Natal.

E: E como é esses momentos é só as raparigas que dançam?

A1: Não, os rapazes também dançam. Podemos dançar meninas com meninas ou meninos com meninas, é uma forma de dançar.

E: Qual é a função do rapaz a dançar?

A1: Ele vai nos chamar para dançar. Eu não costumo dançar com rapazes, só com raparigas, dá menos vergonha.

E: Ainda são muito vigiadas?

A1: Sim, se dançarmos com o rapaz, falam logo e temos medo que falem.

E: Durante as actuações de palco sentes que estás a comunicar com o público?

A1: Sim, a comunicar, a dizer-lhes por gestos o que eu sentia.

E: De que modo reagiu o público?

A1: Acho que reagiram bem e ficaram... como hei-de dizer... a pensar de uma maneira diferente de como a gente samos, acho isso.

E: Como avalias a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade?

A1: *Foi importante para mim. Se não fosse isso não havia muita coisa, as pessoas não tinham visto como a gente dançava. As pessoas que não conheciam passaram a conhecer.*

E: Como é a tua relação com os professores e colegas da escola não-ciganos (sala de aula e recreio)?

A1: *Com os professores dou-me muito bem. Tenho mais ou menos boas notas... a matemática não sou muito boa. Com os colegas, de vez em quando há um desavesso, mas depois fica tudo bem, mesmo com os não ciganos.*

E: E no recreio costumam estar juntos?

A1: *Sim, às vezes junto-me com as do 4º ano. Como saio mais cedo, vou ter com elas brincando. Às vezes pomo-nos a dançar e a cantar e isso assim nos intervalos.*

E: E nos intervalos estás mais com alunos de etnia cigana?

A1: *Às vezes estou com as minhas colegas. Estamos sentadas numa mesa a falar ou a fazer os trabalhos de casa.*

E: Já te sentiste discriminada? Podes contar como foi?

A1: *No bairro não. Na escola sim, alguns já me discriminaram muito.*

E: Em que situação?

A1: *Às vezes, quando faço as coisas mal, ou quando estou a fazer ginástica ou corro mal e dizem logo "é mesmo cigana", os ciganos são aquilo e outro, sinto-me discriminada. Mas depois passa, com o tempo vamo-nos habituando.*

E: Perspectivas futuras na escola.

A1: *Para mim pode ser o meu futuro. Mas isso não é de mim que vem, é a minha mãe e o meu pai que mandam nisso. O meu pai já disse "só ficas na escola até ao 15 anos e depois saís". E para mim acho bem. Se não chumbar, saio logo da escola.*

E: O que vai acontecer depois?

A1: *Depois fico em casa a ver televisão.*

E: Mas por ti?

A1: *la mais longe...*

E: O que achas que a escola te poderia dar se estudasses mais?

A1: *Trabalho. Em vez de estar sempre à procura, teria um trabalho mais fixo.*

Entrevista Aluno 2 (A2)

E: Identificação (género, identificação da escola, idade e ano de escolaridade)

A2: [feminino] *12 anos, 4º ano, EB 2,3 do Vale da Amoreira.*

E: O que significa a dança para ti?

A2: *É a nossa dança.*

E: É a vossa cultura?

A2: *Sim.*

E: E quando danças o que é que tu sentes?

A2: *Não sei.*

E: Que é que tu sentes?

A2: *Sinto-me bem.*

E: Que sentimento vem aí de dentro?

A2: *Alegria.*

E: Consideras que a dança pode ser uma forma de compreender ou conhecer melhor a etnia cigana?

A2: *Sim.*

E: Constrangimentos e pontos positivos de dançar para os "senhores" ou os não-ciganos.

A2: Sim, sentia-me. Porque estamos a ver as pessoas que nos estão a ver a bailar.

E: Em que momentos sociais se dança? Além dos casamentos?

A2: *Em casa.*

E: E outras festas?

A2: *Muitas.*

E: Sempre que há festa.

A2: *Sim.*

E: Durante as actuações de palco sentes que estás a comunicar com o público?

A2: *Sim.*

E: De que modo reage o público?

A2: *Com muitas palmas.*

E: Como avalias a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade?

A2: *Sim, foi importante.*

E: Porque achas que foi importante?

A2: *Por causa da nossa cultura.*

E: Como é a tua relação com os professores e colegas da escola não-ciganos (sala de aula e recreio)?

A2: *Com os professores é boa.*

E: E com os colegas? Às vezes com os colegas ciganos ou não ciganos?

A2: *Qualquer um.*

E: Já te sentiste discriminado? Podes contar como foi? [Explicámos o significado da palavra discriminação]

A2: *Não.*

E: Perspectivas futuras na escola.

A2: *Quero continuar. Quero estudar até ao 7º.*

E: Porque é que é importante continuares os estudos?

A2: *Para estudar melhor. Para saber ler.*

Entrevista Aluno 3 (A3)

E: Identificação (género, identificação da escola, idade e ano de escolaridade).

A3: [masculino] *Escola do Mato, Escola EB 2,3 do Vale da Amoreira. 14 anos. Ando no 7º ano.*

E: O que significa a dança para ti?

A3: *Alegria, forma de as pessoas conhecerem mais a nossa etnia, para dar mais valor à nossa etnia.*

E: Achas que a dança consegue isso? Achas que este grupo conseguiu isso?

A3: *Alguma coisa. Quando danço sinto que estou a fazer uma coisa certa.*

E: Consideras que a dança pode ser uma forma de compreender ou conhecer melhor a etnia cigana?

A3: Sim, pode ser uma forma de aceitarem melhor a nossa etnia.

E: Porque só veem a parte má?

A3: Sim, há muito racismo.

E: Constrangimentos e pontos positivos de dançar para os "senhores" ou os não-ciganos.

A3: *O público estava alegre e foi positivo.*

E: Porque normalmente os ciganos só dançam para os ciganos?

A3: *Sim, alguma parte sim.*

E: E ali foi a primeira vez que vocês dançaram para um grande público nas festas multiculturais.

E: Em que momentos sociais se dança?

A3: *Em festas, aniversários.*

E: Durante as actuações de palco sentes que estás a comunicar com o público?

A3: *Sim.*

E: Como avalias a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade?

A3: *Sim, valeu a pena. Foi uma forma de mostrar às pessoas que fazemos algo bom.*

E: O grupo devia continuar?

A3: *Sim, para os mais pequenos evoluírem também.*

E: Como é a tua relação com os professores e colegas da escola não-ciganos (sala de aula e recreio)?

A3: *É boa.*

E: Sentes que és compreendido?

A3: *Às vezes não somos compreendidos. Às vezes há discriminação.*

E: Sentes isso pela parte dos professores?

A3: *Alguns professores.*

E: Em que momento é que sentiste isso?

A3: *Às vezes chamam por "cigano", não chamam pelo nome. Às vezes dizem "Ó cigano, anda cá!"*

E: E com os colegas como é a relação?

A3: *É bom.*

E: Sendo cigano ou não cigano já não faz diferença?

A3: *Já não faz diferença.*

E: Como é no intervalo?

A3: *Estou mais com os de etnia cigana e às vezes estou com os não-ciganos.*

E: Já te sentiste discriminado? Podes contar como foi?

A3: *Já.*

E: Em que situação, lembras-te?

A3: *Porque às vezes os outros fazem mal e não dizem nada. E se for um cigano a fazer mal já dizem.*

E: E já aconteceu contigo?

A3: *Já aconteceu comigo.*

E: E como é que tu reages a isso?

A3: *Uma pessoa exalta-se. Vou falar com o professor e ele não diz nada... às vezes saio da sala.*

E: Perspectivas futuras na escola.

A3: *Penso fazer o 9º ano ou o 10º.*

E: Queres continuar?

A3: *Sim, depende.*

E: Depende do quê? De casares?

A3: *Não.*

E: Do teu percurso na escola? Está a correr bem agora?

A3: *Sim, está a correr bem.*

E: Porque é que achas que é importante ir até mais longe na escola?

A3: *Para garantir o futuro, para ter um futuro melhor. As feiras já não dá nada, o negócio está mau.*

Entrevista Aluno 4 (A4)

E: Identificação (género, identificação da escola, idade e ano de escolaridade)

A4: [masculino] *Escola EB 2,3 Vale da Amoreira, 17 anos, 8º ano.*

E: O que significa a dança para ti?

A4: *Sinto-me alegre, sinto-me uma pessoa liberta. Na altura não penso.*

E: Consideras que a dança pode ser uma forma de compreender ou conhecer melhor a etnia cigana?

A4: *Pode e não pode, porque a dança é uma coisa, é uma maneira de nós dizermos que estamos contentes e é a nossa maneira de dançar, as nossas músicas. Dá para conhecer só uma parte e outra parte não se amostra.*

E: Achas que pode ser uma forma de valorizar a vossa cultura para os não-ciganos?

A4: *Sim, pode ser uma forma de mostrar.*

E: Constrangimentos e pontos positivos de dançar para os "senhores" ou os não-ciganos.

A4: *Nunca, sentia-me bem.*

E: Em que momentos sociais se dança?

A4: *Quando há uma festinha aqui à minha porta.*

E: E como é a dança? Os rapazes vão buscar as raparigas?

A4: *Agora é as duas partes.*

E: E é uma forma de arranjar casamento?

A4: *É, porque já tive essa experiência.*

E: Durante as actuações de palco sentes que estás a comunicar com o público?
De que modo reage o público?

A4: *Sim, sentia que estava a comunicar com o público e a interagir. Reagiam perfeitamente.*

E: Como avalias a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade?

A4: *Para mim foi uma maneira de conviver com as pessoas.*

E: Achas que foi importante haver o grupo na escola?

A4: *Acho que foi importante para as pessoas nos conhecerem a maneira como nós samos.*

E: Achas que era uma maneira de vocês gostarem mais da escola?

A4: *Sim, era uma maneira de estarmos mais próximos.*

E: Como é a tua relação com os professores e colegas da escola não-ciganos (sala de aula e recreio)?

A4: *Algumas vezes eram boas, outras vezes eram más. Depende do professor que era.*

E: Já te sentiste discriminado? Podes contar como foi?

A4: *Não.*

E: E no bairro?

A4: *Também não.*

E: Perspectivas futuras na escola.

A4: *Nada [risos].*

E: Agora casaste-te. E há possibilidade de voltares à escola?

A4: *Só o tempo dirá isso.*

E: E tens trabalho?

A4: *Não.*

Entrevista Aluno 5 (A5) e Aluno 6 (A6)

E: Identificação (género, identificação da escola, idade e ano de escolaridade)

A5: [feminino] *8º ano, 19 anos.*

A6: [feminino] *19 anos, 5º ano.*

E: O que significa a dança para ti?

A5: *Para mim é uma alegria dançar, gosto muito de dançar.*

E: E, normalmente, quando danças ou quando dançavas, era só entre as mulheres ou também com os rapazes?

A5: *Sim, os rapazes, as mulheres, todos juntos.*

E: Acham que quando dançam juntos a dança pode ser uma forma de o rapaz escolher uma rapariga?

A5: *Sim, acontece muitas vezes. Fazemos uma roda: vai primeiro uma mulher e chama um rapaz ou vice-versa.*

A6: *A dança é muito importante. É uma alegria dançar e para a minha família também. A minha família gosta de dançar, tanto os rapazes como as mulheres. Gostam de cantar, gostam de fazer essas coisas porque para nós a dança é importante, prontos... uma festa sem dança não é nada.*

E: Vocês disseram que tinham primos que dançam e cantam não era?

A6: *Sim. E o meu marido também.*

E: E eles costuma tocar em que momentos, nos casamentos?

A6: *Sim, nos casamentos e em festas. Às vezes, quando estou em casa canto...ou na rua cantam.*

E: E aqui [ao ar livre onde vivem] costumam fazer?

A6: *Sim.*

E: E tocam o quê?

A6: *Tocam viola e às vezes trazem o carro para aqui e começam a dançar.*

E: E tocam coisas feitas por eles, inventadas por eles?

A6: *Sim, cantam por eles, inventam. Ouvem a música e cantam a música.*

E: E cantam igual?

A6: *Sim.*

E: Constrangimentos e pontos positivos de dançar para os "senhores" ou os não-ciganos. Na altura em que vocês iam aos espectáculos, não era bem espectáculos... À Feira de Projectos Educativos da Moita, o que é que sentiam lá quando dançavam para os senhores? Se era difícil...

A5: Não era difícil, sentia-me envergonhada... Nervosas, um bocadinho... Será que sai bem, será que sai mal. [As duas entrevistadas concordam]

E: Em que momentos sociais se dança? Bem, a esta já responderam mais ou menos, vocês dançam nos casamentos, baptizados... Quer dizer baptizados não... No baptismo deixam de dançar?

A5: *É.*

E: Mas por exemplo se tu [A5] baptizasses antes do casamento, no teu casamento não poderia haver dança?

A5: *Podia, mas só que estava a pecar.*

E: Ia haver festa na mesma?

A5: *Sim, podia dançar mas tinha de sair fora... Ia à igreja... Eu sou obreira evangelista, eu vou à casa das pessoas, faço a oração, chamo eles para a igreja. Faço a oração, tenho as chaves da igreja e a gente vamos, eu é que sou a líder eu é que marco...*

E: Ok muito bem!

A5: *Sou a líder da Igreja, se eu dançasse agora e se o pastor soubesse eu era expulsa... saía... E depois de um mês ou dois quando eles quisessem entrar o Deus falava com o pastor e eu entrava outra vez no grupo. Ela [A6] também anda no culto só que não é baptizada.*

E: Bem vocês já responderam, dançam nos casamentos, aqui na rua não é?

A5: *Sim, a gente faz sempre festas aqui com a Segurança Social, quando é o dia do cigano.*

E: Eles convidam?

A5: *Vês... Quando é essa altura podias vir, podias gravar a gente a dançar!*

E: Está bem!

A5: *Para o ano a gente liga-te. "Olha [E] é hoje!"*

E: Está bem! Mas tu não fazes?

A5: *Não, eu fico lá a ver.*

A6: *Eu era para fazer mas não posso deixar o trabalho.*

E: A Segurança Social tem muito contacto convosco aqui? Vêm cá muitas vezes?

A6: *De vez em quando elas marcam também danças. Elas abrem cursos para a gente aprender a coser, a fazer roupa. Eu antes de ir para o meu trabalho andava a trabalhar na costura.*

A5: *Mas não pagavam nada.*

A6: *Era para a gente aprender.*

E: E aprenderam alguma coisa então?

A6: *Aprendemos a fazer saias, a fazer malas, brincos... tudo.*

E: Então podem fazer roupas para vocês?

A6: *Sim, eu cheguei a fazer saias. Eu faço as minhas à mão.*

E: Compras o tecido?

A6: *Não, das calças.*

E: Ah das calças, boa! Quando tiverem mais velhas podes fazer, boa!

E: Lembram-se na altura em que formámos o grupo de dança, lembram-se como foi?

A5: *Fomos nós que pedimos, sim. E depois arranjaram o grupo, fomos juntando o grupo. Porque vocês já dançavam com as pessoas de cor.*

E: Havia outro grupo de dança?

A6: *...E a gente disse: "você também pode abrir um grupo para a gente".*

E: Pois foi.

A6: *Até vieram aquelas moças que embirraram com a gente... a fazerem pouco, lembra-se? Lá em baixo na... que fomos dançar ao pé da cozinha... nós fomos para aí dançar e depois vieram umas...*

E: Mas houve uma vez que vocês fizeram cá fora... Mas elas até gostaram...

A5 e A6: *Ao pé da árvore grande. Ainda tens essas fotos [E] e essas t-shirts?*

E: Não tens essas fotos na escola com... Não me lembro do nome dela...

A5: *Tenho aquelas fotos em que eu e tu fomos lá à Costa [Costa da Caparica].*

E: Sim, sim.

A5: *Tenho essas fotos guardadas.*

E: Na Moita fizemos um *workshop* para pessoas não ciganas, como foi?

A5: *Convidaram a gente para dançar [risos].*

E: Como foi esse contacto com as pessoas?

A5: *Foi bonito. Elas aprenderam, outras já sabiam... E ainda queriam que a gente voltasse outra vez.*

E: Acham que isso é importante para os não ciganos para fazer o diálogo entre os ciganos e não ciganos?

A5: *Sim, estar unidos.*

A6: *Claro, porque eles também querem aprender as nossas danças, como nós aprendemos as deles.*

E: Então a dança pode ser uma forma de vocês mostrarem a vossa cultura.

A5 e A6: *Sim, pois.*

E: E nesse *workshop* vocês fizeram.

A5 e A6: *Sim.*

E: Como é a tua relação com os professores e colegas da escola não-ciganos (sala de aula e recreio)?

A5: *Sempre me dei bem com os meus professores, nunca tive queixa nenhuma. Foram simpáticos. Gostei muito deles e tenho saudades deles, gostava de os ver.*

E: E tu [A6]?

A6: *Eu também gostei de todas.*

E: Sempre vos apoiaram, nunca sentiram discriminação por parte dos professores? E colegas?

A5 e A6: *Não.*

A6: *Eram sempre amigos. Ajudávamo-nos uns aos outros.*

A5: *Juntávamo-nos sempre quando fazíamos aquelas festas da escola. Juntávamo-nos sempre e comprávamos lanches... fazíamos a festa.*

A6: *Éramos unidos. Éramos colegas unidos.*

E: Perspectivas futuras na escola. Bem, vocês já terminaram a escola, não é? Pensam continuar ou... Qual é o vosso objectivo? É procurar trabalho?

A5: *Agora é procurar trabalho.*

A6: *Olha, eu já estou a trabalhar, graças a Deus. Já tenho a minha vida melhor. Agora só falta ver uma casa para alugar... Vou ver se a encontro. Pronto, a minha vida mudou.*

E: Acham que está muito difícil para os ciganos arranjam trabalho? Uma vez que as feiras já estão a acabar...

A6: *Sim, acho que não há trabalho. As pessoas estão fartas de ir ao Fundo de Desemprego e não há, não há.*

E: E achas que a escola pode ser uma ajuda?

A5: Sim, uma ajuda. Uma pessoa que não saiba ler e agora só dão trabalho a partir do 9º ano, é a nova lei.

E: E com os vossos filhos, vocês vão deixá-los continuar a estudar?

A5: *Se eles quiserem, por mim, eles que tenham um futuro melhor do que eu.*

A6: *Claro. Então, como nós não tivemos um futuro, pronto, quando um dia tiver um filho quero que ele tenha um futuro e que trabalhe, não estar sempre à espera dos pais e das pessoas que lhe dão. É isso que eu quero.*

E: Para não terem as mesmas dificuldades que estão a ter agora.

Guião de entrevista Encarregados de Educação

- 1- Identificação (Género, idade e escolarização).
- 2 - Considera importante que os filhos frequentem a escola e porquê?
- 3 - Acompanha a vida escolar do(s) seu(s) filho(s)? Como?
- 4 - A escola dos seus filhos tem acções de proximidade com a comunidade cigana? Costuma participar nessas acções?
- 5 - Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?
- 6 - Considera que a escola está preparada para a inclusão das crianças e jovens ciganas no sistema educativo? Porquê?
- 7 - Como avalia a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade?
- 8 - Considera importante a representação da etnia cigana nas festas da freguesia através da dança? Porquê?
- 9 – Relato de situações de discriminação na escola e no bairro.

Entrevista Encarregado de Educação 1 (EE1)

E: Identificação (Género, idade e escolarização).

[feminino, andou na escola à noite.]

E: Aprendeu a ler e a escrever?

EE1: *Nada, fazia o nome e mal.*

E: Considera importante que os filhos frequentem a escola e porquê?

EE1: *Sim, é importante. Gosto que eles andem na escola como outras crianças quaisquer. Por isso é que eu gosto de os cá deixar. Fico com eles e tudo. E eu é que venho trazê-los e venho buscá-los.*

E: Acompanha-os sempre não é?

EE1: *Acompanho sempre.*

E: E a parte escolar? Pronto, você não sabe ler nem escrever, nesse aspecto não os pode ajudar muito...

EE1: *Quando eles têm alguma coisa para fazer eu mando eles fazerem, quando não estão cá os pais.*

E: Acompanha a vida deles na escola não é? Está sempre atenta.

EE1: *Sim, estou sempre atenta. Ainda ontem levaram trabalhos de casa para fazer e eu mandei logo fazer. Não estão cá os pais e tem de ser eu.*

E: Porquê é que acha que é importante eles estarem na escola?

EE1: *Para eles terem a vida que a gente não tivemos, já que a gente não sabe eles aprendem.*

E: Para terem uma vida melhor não é?

EE1: *Para terem uma vida melhor. As praças vão-se acabar e amanhã eles podem ter um emprego. Como a gente não soubemos, só nos ensinaram a trabalhar no campo, ao menos aprendem eles um negócio quaisquer.*

E: Sente que a feira está a acabar, mas não deveria...? Porque é muito do vossos sustento certo?

EE1: *Pois, para quem não tem estudos para andar num emprego como outra pessoa qualquer, era bom a praça continuar para as pessoas. Mesmo a vender a gente corre aflitas, a gente corre aqui e corre ali, a polícia tira as coisas à gente, também não há sossego. Aqui no centro então... Deus nos livre quem for apanhada, tira tudo!*

E: A escola dos seus filhos tem acções de proximidade com a comunidade cigana? Costuma participar nessas acções? E acha que a escola faz actividades que aproximem mais com a comunidade cigana, acha que a escola é muito próxima de vocês?

EE1: *Eu gosto muito.*

E: Eles acolhem bem?

EE1: *Eles gostam muito da escola. Eu tenho lá uma com 3 anos, que é filha da [filha de EE1]. Ela vai fazer a mala para vir para a escolinha e levantam-se logo de manhã para vir para a escola. Eu venho inscrevê-la agora, eu venho inscrevê-la. Ela gosta muito da escola.*

E: E a escola faz coisas para vocês virem cá ?

EE1: *Faz, tudo o que eles fazem gosto de vir ver. Venho ver os netos. Os netos fazem e a gente vem ver.*

E: E agora indo um bocadinho atrás, eu sei que já está muito longe de quando a [filha de EE1] andava na dança...

EE1: *Gostava... Às vezes eu não gostava de ela ir por via dos rapazes.*

E: Eu sei [risos]...

EE1: *Eu não gostava porque havia lá muitas raparigas e muitos rapazes também... e chegava àquela hora...*

E: Havia dois lá: era o Natanael e o Iuri. Eram os únicos.

EE1: *Se àquela hora ela não tivesse em casa a gente ia logo perguntar ao porteiro “a que horas é que ela sai?”, “a que horas é que ela entra?” ou se “já saiu?” e se “está em casa?”.*

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana? E acha que o trabalho das animadores fizeram foi importante?

EE1: *Sim, acho que sim. Elas ficaram todas contentes com isso. E se ela agora vir isto [fotografias] lembra-se logo dela. Ela vai ficar muito contente.*

E: E a dança na escola, acha que ajuda a gostarem mais da escola?

EE1: *Sim, agora andam umas poucas crianças também aqui no bairro com 14, 15 e 16 anos. Andam aí também a fazer, mas aquilo é... prontos... Acho que é uma casa que eles têm para aí... É na igreja que eles fazem, ajuntam-se e fazem uma dança, mas é muito bonito também. E se eu tivesse mais jovens mandava também para lá a minha.*

E: Então era importante ter grupos de dança?

EE1: *Eu gostava que houvesse na escola.*

E: Porque... Não sei se você se lembra, há dois anos houve uma festa na comunidade, as Festas Multiculturais, que há todos os anos. E eu levei lá o grupo de dança, só que a [filha de EE1] já não estava... E normalmente a comunidade cigana nunca vai a essa festa, é raro ir...

EE1: *É raro ir porque, prontos, temos sempre medo.*

E: Mas nesse ano, quando levei lá o grupo, foi o mais recente a Hélia já não estava lá, a comunidade foi. Acha que é importante estar lá representada a comunidade cigana nestas festas?

EE1: *Acho que sim, que é muito importante elas estarem a assistir isto e a gente ver.*

E: Acha que diminui, eu sei que há muita discriminação com os ciganos, vocês são discriminados muitas vezes infelizmente...

EE1: *Isso era noutro tempo.*

E: Agora já não sente isso?

EE1: *Agora já não, essa coisa do antigamente “ai aquilo é assim, aquilo é assado”... Agora já não, agora já é outra vida.*

E: Mas têm medo de ir aquele sítio?

EE1: *Mas temos medo. Agora não tenho porque não tenho mais nenhuma [filha para casar]. Mas se tivesse lá um moço de raça preta, já não a deixava de ir sozinha.*

E: Mas a dança conseguiu que as pessoas fossem lá? E já não tiveram medo de ir à festa.

EE1: *Houve uma vez que a [filha de EE1] não foi.*

E: Pois foi, você não a deixou ir [risos].

EE1: *Não deixei ir, mas valeu a pena? Toda a maneira foi... Quanto mais a gente guarda uma coisa é mais pior. Quanto mais cuidado a gente pensa, ela parte logo... E assim foi com ela.*

E: É verdade... demasiada protecção.

EE1: *A gente levava-a à escola, viemos a buscá-la, viemos a levá-la toda a hora, andávamos a controlar a hora que ela saía, a hora que ela entrava, para quê? Para chegar lá e levá-la [risos], já viu? É assim... Era tudo para ela, tudo para ela, agora olha...*

E: Então não sente discriminação aqui no bairro, por parte dos outros?

EE1: *Não... Não, tudo bem. Dão-se todos bem, elas igual e os moços.*

E: Considera que a escola está preparada para a inclusão das crianças e jovens ciganas no sistema educativo? Porquê? E acha que a escola está preparada para incluir a etnia cigana?

EE1: *Sim, claro que sim.*

E: As coisas correm bem?

EE1: *Sim, aqui andaram as mães, agora andam os filhos, e hão-de andar os netos.*

E: E quanto mais gerações...

EE1: *Mais andam nos anos... Eu tenho aqui “continas” que é dos primeiros filhos de criança, nunca tive problemas com nenhuma delas.*

E: Acha que agora fazia diferente com a [filha de EE1]?

EE1: *Agora..?*

E: A nível do casamento, deixava-a estudar mais ou fazia tudo igual?

EE1: *Ah, por mim deixava-a estudar mais, era... O irmão queria que ela tirasse a carta de condução primeiro... Mas ela não quis, ela também não quis, e ele já andava atrás dela, e nós já andávamos a controlar isso, e muitas vezes a gente andava com medo. Ele já ia perguntar à escola por ela e eu não sabia dele. Já andava a falar por telefone e eu parti-lhe o telefone para ela não ligar e ela ia à “gabine” e essas coisas todas.*

E: Eu lembro-me que ela na escola não... Gostava mas não era aquilo que ela gostava mais pois não?

EE1: *Não, ela na escola já andava a controlar ele. Chegava a casa e tinha o telefone escondido para lhe telefonar e eu parti-lho.*

E: Ah e você não sabia nada disso.

EE1: *E eu não sabia nada disso.*

Entrevista Encarregado de Educação 2 (EE2)

E: Identificação (Género, idade e escolarização).

[feminino, 30 anos, 6º ano de escolaridade]

E: Considera importante que os filhos frequentem a escola e porquê?

EE2: *Imenso importante. Hoje em dia, quem não sabe escrever o nome não é ninguém... Vai, por exemplo, para uma cidade, por exemplo para Lisboa, e não sabe o caminho... Ao menos sabe ler as placas e não se perde.*

E: Então a escola é importante principalmente para ler e para escrever e mais?

EE2: *Para mim – eu falo por mim –, é importante. Uma carta que a gente receba, escusamos de dizer a uma pessoa para ler; vamos a algum lado para levantar um cheque, sempre sabe assinar... É coisas simples, mas é coisas que fazem falta.*

E: E por exemplo no caso da [filha de EE2], acha que é importante ela seguir os estudos para ter um melhor trabalho?

EE2: *Eu por mim vou deixar decidir o que ela quer.*

E: E o casamento, fica para depois? [risos]

EE2: *Mas a escola tem um ponto de vista de que nós é que casamos os filhos. A gente não casa os filhos. A gente por acaso... Se a minha filha quiser estar até aos vinte anos ao pé de mim, eu estou ao pé dela e ela está ao pé de mim... Eu não a mando casar. Até é um desgosto para a gente quando elas casam com 14, 15 anos. Até é um desgosto.*

E: Depende de família para família?

EE2: *Depende da família para onde que ela vai, para a casa que ela vai.*

E: Sim. Mas, por exemplo, você diz que por si ela fica o tempo que for preciso e outras famílias, se calhar, é de outra maneira, não é?

EE2: *É, depende da pessoa.*

E: Pois, é isso que lhe estou a dizer... Se calhar depende da família?

EE2: *Pois, eu falo por mim. Se a minha filha quiser viver ao pé de mim é a melhor coisa.*

E: Acompanha a vida escolar do(s) seu(s) filho(s)? Como?

EE2: *Acompanho. Não falto a uma reunião, a um evento. Sou uma mãe presente e isso não podem... As professoras não têm nada a apontar. Gosto de seguir o diário da minha filha.*

E: A escola dos seus filhos tem acções de proximidade com a comunidade cigana? Costuma participar nessas acções?

EE2: *Vou sempre. Tudo que esteja ligado à escola eu vou.*

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

EE2: *Eu gostava. É isso e o “Toca a Rufar”. Ela também chegou a participar nos “Toca a Rufar”, chegou a fazer eventos também. Na dança também chegou a participar com o grupo, quando as levavam.*

E: Então acha que era importante haver essas actividades na escola?

EE2: *Era um estímulo para elas estimularem-se umas às outras e para fazerem mais amigas.*

E: E acha que a dança consegue representar a vossa etnia?

EE2: *Não, mas o cigano tem um tabu à volta e o tabu vai suportando. A etnia é muito fechada, é muito reservada. E na escola havendo isso ajuda. Aqui muita pessoa que pensa... é... E se houver assim essa coisa as pessoas esclarecem-se.*

E: Acha que pode ser uma forma de vos aceitarem não é?

EE2: *Claro, é isso. Sabe que a pessoa acaba por ter uma imagem do cigano de uma maneira e o cigano é de outra maneira, é presente.*

E: E acha que a dança pode ajudar a isso?

EE2: *Claro, ajuda. Tudo o que for ligado e ponha ciganos é uma coisa que ajuda.*

E: Considera que a escola está preparada para a inclusão das crianças e jovens ciganas no sistema educativo? Porquê?

EE2: *Não tenho razão de queixa, eu falo pelos meus filhos. Os meus filhos sempre foram bem recebidos e levavam carinho como os outros. Nunca vi a serem excluídos por serem ciganos, não. E sempre foram integrados mesmo com as outras crianças e nisso não vejo diferença. Também depende da educação da criança. O meu filho nunca faltou e eu nunca tive razão de queixa delas. Nunca tive uma professora que dissesse que ela foi malcriada ou ela respondeu-me, nada. E vai da criança também.*

E: Como avalia a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade? Bem, esta já respondeu que o grupo de dança cigana era importante. Por exemplo, não sei se se lembra... Por acaso a [filha de EE2] não participou, mas houve uma participação do Grupo de Dança Cigana nas Festas do Vale da Amoreira...

EE2: *Sim, eu cheguei a saber.*

E: Você chegou a lá ir?

EE2: *Nunca cheguei a ir lá.*

E: Não chegou a lá ir... Mas acha que é importante haver esta representação nas festas do bairro? Considera importante a representação da etnia cigana nas festas da freguesia através da dança? Porquê?

EE2: *Claro que sim.*

E: Uma vez que vocês, normalmente a comunidade, nunca ia às festas...

EE2: *É o que eu lhe estou a dizer, o cigano é muito reservado.*

E: E porque é que nunca vai à festa, já agora?

EE2: *Lá está, também tem a ver um pouco com aquela imagem de muita violência. Já houve muitas vezes ali, então o meu marido tem medo de levar os filhos. Porque é muita violência e é muita pessoa de cor e, logo, há muita confusão. E ele então é mais reservado, não gosta de ir para aquela confusão.*

E: Pois, exacto. Pronto, quando a dança esteve lá no palco muita gente aqui do bairro foi lá ver, muitas pessoas da etnia cigana...

EE2: *Mas se não houver esses eventos... Se você for lá uma vez à festa, você vai ver que é só pessoas de cor... As pessoas têm receio de ir...*

E: Mas se houver a dança cigana lá as pessoas vão?

EE2: *Sim, se houver eventos.*

E: E já não há tanto conflito!

EE2: *E não há tanto conflito, as pessoas focam-se naquilo, não há tanto álcool, tanta coisa. Porque aquela festa... quando ingerem muito álcool há sempre barafunda.*

E: Então é importante a etnia estar lá representada não é? Mais vezes?

EE2: *Claro que sim. Como os outros. Não somos menos que os outros.*

E: E valorizar a etnia cigana?

EE2: *Eu acho que sim.*

E: Relato de situações de discriminação na escola e no bairro.

EE2: *Não.*

Entrevista Encarregado de Educação 3 (EE3)

E: Identificação (Género, idade e escolarização)

[feminino, 28 anos, 4º ano de escolaridade]

E: Já foi em adulta?

EE3: *Sim, frequentei a escola à noite.*

E: Aqui na Escola do Mato?

EE3: *Na Escola do Mato e depois fui para a... Aqui ao pé do bairro da Princesa...*

E: Numa escola secundária.

E: Considera importante que os filhos frequentem a escola e porquê?

EE3: *Sim, até uma certa idade...*

E: Até... mais ou menos 15, 16...?

EE3: *Até aos 14, 15 anos.*

E: Até lá acha que devem frequentar a escola e porquê?

EE3: *É necessário ler e a escrever.*

E: E adquirir mais algum conhecimento?

EE3: *Pouco, pouco. Também muito conhecimento não interessa muito.*

E: Não acha que lhe pode dar um futuro melhor?

EE3: *Não. Não, porque na tradição cigana uma mulher casando não segue futuro nenhum. O futuro dela está em casa em ir à feira.*

E: E o que é que você acha sobre isso? Acha que deveria mudar ou...

EE3: *Duvido muito que mude.*

E: Se fosse por si mudava?

EE3: *Por mim mudava [risos]. Se fosse por mim já mudava.*

E: Às vezes depende um bocadinho das mulheres não é?

EE3: *Não, não. Depende do homem e não da mulher.*

E: Se o homem permitir a mulher está mais... Depende de família para família não é? Há famílias em que já não ligam tanto a isso e há outras famílias onde ainda está muito vincado, ainda é muito da tradição?

EE3: *Sim, é mais tradição.*

E: Se fosse por si, por exemplo, ela continuava a estudar mais tempo?

EE3: *Por mim continuava a estudar e seguia um curso. Mas não pode, o pai não deixa.*

E: Acompanha a vida escolar do(s) seu(s) filho(s)? Como?

EE3: *Sim, vou às reuniões. Tudo o que eu posso fazer vou.*

E: A escola dos seus filhos tem acções de proximidade com a comunidade cigana? Costuma participar nessas acções?

EE3: *Não, só faz reuniões na escola, mais nada.*

E: E fazem festas para a comunidade participar?

EE3: *Não, mesmo que fizessem o cigano não ia.*

E: É muito fechado?

EE3: *É muito isolado só nele.*

E: Não era capaz de participar mesmo que a escola pedisse?

EE3: *Não.*

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

EE3: *Foi giro, achei engraçado.*

E: Foi uma forma de aproximar a escola à comunidade?

EE3: *Penso que sim. Acho que teve um bom objectivo. Convivem mais com as pessoas da escola.*

E: Considera que a escola está preparada para a inclusão das crianças e jovens ciganas no sistema educativo? Porquê?

EE3: *Sim, acho que sim. No tempo em que estamos já está muito desenvolvido.*

E: Como avalia a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade?

EE3: *Não sei muito bem responder...*

E: Acha que valoriza mais a etnia perante os outros?

EE3: *Ah, isso sim!*

E: Porque você disse que os ciganos são muitos fechados, e às vezes isso também não facilita a comunicação com os não-ciganos.

EE3: *Há muito racismo.*

E: Mas a dança pode ser uma forma de os outros valorizem a etnia?

EE3: *Através da dança?*

E: sim.

EE3: *Acho que sim.*

E: Considera importante a representação da etnia cigana nas festas da freguesia através da dança? Porquê? Lembra-se de ver o grupo a dançar, nas Festas Multiculturais?

EE3: *Não.*

[filha de EE3]: *No palco do vale da Amoreira foi, mas na Feira de Projectos não.*

E: Nas festas de Junho.

EE3: *Ah, sim! Então não fui, fui sim senhora!*

E: O que é que achou desse momento?

EE3: *Achei lindo! Estava muito bem feito.*

E: A vossa etnia nunca é representada nas festas.

EE3: *Mas estava muito povo a ver. Tanto branco, preto e de todas as cores! Tava interessante!*

E: Mais uma razão que as pessoas podem estar bem, no convívio, a ver um bom espectáculo e verem a vossa etnia representada.

EE3: *Pois foi, foi muito lindo aquele dia! Gostei muito!*

E: Relato de situações de discriminação na escola e no bairro. Já aconteceu consigo?

EE3: *Já, sim. Aqui na vizinhança.*

Entrevista Encarregado de Educação 4 (EE4)

E: Identificação (Género, idade e escolarização).

EE4: [feminino, 36 anos, esteve na alfabetização na EB 2,3 do Vale da Amoreira à noite durante dois meses]

E: O que é que aprendeu?

EE4: *Aprendi a fazer o meu nome, que eu não sabia e agora já sei assinar e tudo. E fiz mais 3 meses nos Fidalguinhos. E estou à espera de ser chamada outra vez.*

E: Considera importante que os filhos frequentem a escola e porquê?

EE4: *Claro que sim, o principal é isso, andar na escola. É o que eu digo aos meus filhos, a oportunidade que os meus pais não deram a mim é a oportunidade que eu vou dar aos meus filhos. Estudar, saber ler e escrever, que é muito bom. Digam o que disserem é muito bom!*

E: Então se ele quiser continuar a seguir os estudos você esta aberta a isso?

EE4: *Claro que sim. O meu mais velho já tem 16 anos. Está a estudar na Escola do Mato. Eu um dia destes tive numa reunião. Entretanto fui convidada pelos professores e passou várias fotografias do Vicente, na altura vocês tiravam as fotografias. Ele era muito gordinho, agora é que está muito diferente! Mas deu-me muitas saudades quando vi as fotografias. Quando tiveram ai apanhar o lixo e isso tudo.*

E: Pois ele também participou no Limpar Portugal.

EE4: *Sim.*

E: Acompanha a vida escolar do(s) seu(s) filho(s)? Como?

EE4: *Sim, acompanho tudo.*

E: A escola dos seus filhos tem acções de proximidade com a comunidade cigana? Costuma participar nessas acções?

EE4: Eu costumo estar sempre presente nas actividades que a escola tem.

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

EE4: Olhe, eu gostei muito. E foi uma pena terem deixado fazer, porque os miúdos andavam mais... com aquela coisa... com aquela alegria "mãe hoje vamos dançar, hoje temos ensaios!" Eu gostei muito, gostei muito.

E: Acha que os cativava mais para ir à escola?

EE4: Sim. Pelo menos os pais quando os viam no palco gostávamos muito. Quando foi a festa aqui na vila...

E: Acha que a dança pode representar a vossa etnia aqui no bairro?

EE4: Claro que sim, é muito importante. Onde está o cigano está a dança [risos], é verdade!

E: Porque é que acha que é importante mostrar a vossa cultura?

EE4: Mostrar um bocadinho o que nossos samos. Os de cor também mostram aquilo que eles são, é a dança africana, é ou não é? Então nós também gostamos de mostrar aquilo que somos e o que sabemos fazer.

E: Acha que podem ser mais valorizados através da dança?

EE4: Eu acho que sim, mesmo quando passa na televisão e tudo. E às vezes há aquelas ... nós ficamos... "olha ciganos a dançar"... a dançar uma grande coisa [risos].

E: não fechar tanto...

EE4: É. Para não estarmos tão fechados. Oiço sempre anunciar "dança africana... a miúda anda na escola tal, foi agora para um programa de televisão, foi

dançar"... Então e nós gostávamos também fazer isso. Um dia mais tarde vemos de dizermos "olha um cigano foi à televisão de tal escola assim e vai dançar".

E: Considera que a escola está preparada para a inclusão das crianças e jovens ciganas no sistema educativo? Porquê?

EE4: *Pelo menos esta escola onde nós estamos, está. Somos muito bem recebidos. Eu digo-lhe mesmo: aqui a escola onde está o [filho de EE4] e a [filha de EE4], nessa escola aí está lá a [coordenadora da Escola]. Há aí umas que se queixam dela, eu não me queixo dela. Sabe porque é que eu não me queixo dela? Porque eu sei que ela preocupa-se com os meus filhos. Se o [filho de EE4] não quiser comer ela vai ver logo porque é que ele não quer comer. Se a [filha de EE4] não quiser, ela vai logo ver o que se está a passar com ela. Ela vai logo! Ela é uma pessoa que toma atenção a tudo o que eles fazem. Eu gosto muito dela.*

E: É verdade, ela é muito sensível!

E: Como avalia a constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade?

EE4: *Eu acho importante na escola. Há-de reparar, na escola há actividades para tudo. Nós às vezes, quando vamos à Escola do Mato, há miúdos a fazerem dança: estão a cantar, estão a mostrar um bocadinho aquilo que eles são. E nós gostávamos mesmo que a dança continuasse. Para verem também que sabemos fazer algo, não é só aquilo que as pessoas dizem, que o cigano rouba, que o cigano mata... É só para mostrar às pessoas que não é assim.*

E: Relato de situações de discriminação na escola e no bairro.

EE4: *Não, por acaso não. Ainda não há uns dias passou-se um problema aqui na escola com o meu mais velho, aqui na Escola do Mato. E era um cigano, que é o meu filho, e era um de cor. E eu, sinceramente, fiquei muito surpreendida, porque trataram-*

nos os dois por igual. Não trataram pior o meu filho e o outro melhor, não, o que foi para um foi para o outro. E vejo que as coisas agora estão diferentes, porque antigamente quando chegava um cigano as pessoas guardavam logo tudo dentro das algibeiras. Apesar de haver algumas pessoas que ainda fazem isso, mas...

Entrevista Encarregado de Educação 5 (EE5)

Local da entrevista: espaço exterior da habitação (quintal)

E: Identificação (Género, idade e escolarização).

EE5: [Masculino, 50 anos, frequentou a escola de adulto durante dois meses na Baixa da Banheira.] *Aprendi a ler e a escrever. Tirei a carta. Tenho 4 filhos na escola.*

E: Considera importante que os filhos frequentem a escola e porquê?

EE5: *É importante por um sim e não é importante por outro... Porque é assim: para encontrar um trabalho de quadro para a formação deles em Portugal é difícil, não há. Melhor que ninguém saberá os professores que não têm colocação. Mas é bom para desenvolver, para a cultura, é bom para que tenham um bocadinho de civismo porque vivem no meu da civilização.*

E: Acompanha a vida escolar do(s) seu(s) filho(s)? Como?

EE5: *O acompanhamento... Eu acompanho na medida do possível não é, são 4.*

E: Vai às reuniões?

EE5: *Sim, sempre. Quando não vou eu vai ela, a minha mulher.*

E: Quando a escola pede para ir falar sobre a etnia você também vai.

EE5: *Pois vou, você já sabe. Você sabe que eu sempre acompanhei os projectos.*

E: Acha que no futuro os seus filhos terão dificuldades em arranjar trabalho?

EE5: *Sim, uma derivado à credibilidade da etnia em que nós samos, não temos credibilidade, embora com muitos estudos. Sei de um caso de um rapaz que é formado em Sociologia que queria arranjar um trabalho, mas como tinha um traço de etnia cigana, ninguém lhe dava trabalho. Foi então à SIC e veio pedir um trabalho à SIC... às*

peessoas que ouvissem para lhe darem um trabalho. Nunca chegou a apanhar um trabalho, foi para a venda ambulante. E ele era doutorado.

E: Ainda há casos de sucesso mas são poucos...

EE5: *Porque nós nascemos em Portugal, somos portugueses. Se fossemos de outro país... Assim como os angolanos, Portugal precisa de Angola [tom irónico]... Têm um bom coração os portugueses, perdoaram uma dívida a Angola. Pois, têm um bom coração.*

E: A escola dos seus filhos tem acções de proximidade com a comunidade cigana? Costuma participar nessas acções?

EE5: *Eu acho que não haja discriminação, porque aqui há muitas etnias. E como há aqui muitas etnias, não acho que haja aqui discriminação.*

E: Sente que a escola é muito próxima de vocês não é?

EE5: *É e não é... Vá, digamos assim.*

E: Há os dois lados...

EE5: *Porque ali também estão pessoas de cor também lá empregadas, enquanto a mim... Pedi um trabalho para tomar conta da escola e não me quiseram dar... E deram a uma pessoa de cor, tá a ver? E no entanto e até eu já daqui já mandei chamar a polícia porque estavam a assaltar a escola, e a pessoa de cor estava a dormir.*

E: São os protectores aqui da escola não é? [risos]

EE5: *É [risos]. E ele é que está ganhando o dinheiro. Embora seja uma pessoa impecável.*

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

EE5: *Era bonito, gostei muito. Vejo um trabalho que estava a desenvolver e tínhamos uma proximidade com outras culturas e as pessoas iam aprendendo a nossa cultura [etnia cigana]. Eu acho que era um projecto muito interessante e gostava que voltasse outra vez a acontecer.*

E: A dança?

EE5: *A dança e não só. Porque um aqui um ali... Tenho mais dois pequeninos, não é para socializarem, porque eles estão... graças a Deus nós estamos integrados na sociedade.*

E: Acha que a dança podia ser uma forma de eles se aproximarem e gostarem da escola.

EE5: *Exacto, assim como há o Kuduro e o Merengue, nós também temos a nossa indústria.*

E: Considera que a escola está preparada para a inclusão das crianças e jovens ciganas no sistema educativo? Porquê?

EE5: *Está, hoje actualmente está.*

E: Considera importante a representação da etnia cigana nas festas da freguesia através da dança? Porquê? E quando foram as festas multiculturais em que a etnia esteve lá representada, como é que considera isso?

EE5: *Adorei, adorei. Considerei que aquilo foi um projecto muito bonito e toda a gente falou aí daqui do bairro. E veio o jornal daqui da Moita... e foi uma coisa muito bonita.*

E: Então acha que a cultura pode ser valorizada através da dança?

EE5: *Sim, tudo tem um princípio... da dança, do canto, de tocar viola...*

E: O público reagiu bem?

EE5: *O público reagiu bastante bem.*

E: Relato de situações de discriminação na escola e no bairro.

EE5: *Tenho, e aqui bem próximo. Aqui no restaurante "O Manel", por exemplo. Mas vamos lá ver, ele não é racista, é preconceituoso. Uma coisa não adere a outra. Mas é preconceituoso, é preconceituoso com a etnia cigana.*

E: Sente que não é bem recebido?

EE5: *Sim.*

Guião para entrevista dos Docentes (1º, 2º e 3º ciclos do Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira)

1- Identificação (Nome, escola, ciclo, anos de docência e experiência com a etnia cigana)

2- Qual a sua experiência na relação com alunos de etnia cigana e respectivos familiares (constrangimentos e/ou pontos positivos)?

3 - Causas de insucesso escolar/problematização escolar de alunos de etnia cigana.

4- Quais as práticas existentes na escola que podem ajudar a melhorar as relações com a comunidade cigana do bairro?

5- Frequentou alguma formação específica relacionada com a temática de minorias étnicas, mais concretamente sobre a etnia cigana?

6- Considera pertinente os professores adquirirem formação nesta área?

7 - Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

8 - O contributo da constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade.

9- As crianças ciganas são discriminadas na escola? Pode exemplificar?

Entrevistas Docentes (P1) – Professor do 1º Ciclo

Local: Sala de aula onde lecciona

E: Identificação (Nome, escola, ciclo, anos de docência e experiência com a etnia cigana).

P1: *Chamo-me [P1] e lecciono na Escola EBJI nº 2 do Vale da Amoreira, 14 anos de docência e 12 anos experiência com a etnia cigana.*

E: Nas diferentes escolas que trabalhou sentiu diferenças nas relações escola e etnia cigana?

P1: *As diferenças não são muitas porque as dificuldades são as mesmas e os problemas são os mesmos. As diferenças que eu vejo é mais ao nível de infra-estruturas, mas os problemas são sempre os mesmos: dificuldades de aprendizagem. As diferenças que vejo... mais a nível de trabalho de escola, orientação escolar.*

E: Qual a sua experiência na relação com alunos de etnia cigana e respectivos familiares (constrangimentos e/ou pontos positivos)?

P1: *A minha relação é amor e ódio... Pontos positivos é claro que há, quando pego numa turma, seja de etnia cigana, seja africana, seja indiana ou chinesa, eu lido da mesma maneira. O meu trabalho é ensinar, seja cigano ou não seja. Agora em relação à etnia cigana... às vezes até me dá mais gozo pegar neste tipo de miúdos e depois conseguir alguma coisa deles, como eu tenho este ano alunos com muitas dificuldades. Neste momento estão quase todos a ler, tirando 2 ou 3, até porque não é que tenham dificuldades... Alguns não têm maturidade suficiente e a [aluna de P1], que nem sequer é da etnia cigana, tem outros problemas, até está a conseguir. Nesse aspecto estou contente pelos resultados. Eu como sempre dei aulas em escolas com dificuldades, pronto, tenho alguns resultadinhos... fico contente. Se eu tivesse aqui 20 alunos excelentes acho que não me dava tanto gozo como me dá com estes miúdos... mas há coisas que eu não entendo, que eu não percebo... Foi uma situação que*

aconteceu aqui: uma professora das aulas extra curriculares que puxou a orelha a um miúdo de etnia cigana. Logo ao fim da tarde estavam uns 10 ou 20. E nem perguntaram qual era o professor, foi logo o primeiro que saiu, foi logo o que levou. Podia ter sido eu, podia ter sido um qualquer. Pronto, nem foi o professor certo, ameaçaram o errado a dizer que davam tiros. São estas coisas que eu não entendo... Eu acho que esta etnia não se quer adaptar. A minha relação com esta etnia não é muito... Eles não se querem adaptar. Eles são uma etnia... lá está, eu acho que deviam-se adaptar ao meio que os envolve. Mesmo na escola é muito difícil, estes miúdos, eles estão aqui até ao 4º ano, vão para o 5º, acabou... Raramente, 1% da etnia daqui segue para o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º, porque eles não querem.

E: Achas que isso é uma das causas de insucesso?

P1: *É uma das causas. A questão familiar tem a ver com os trabalhos de casa, que não é nenhuns, regras de funcionamento em casa... Os miúdos têm de vir para aqui com condições para aprender... Vêm para aqui com sono. Há um casamento, é uma semana que desaparecem e está tudo bem. Eles não se interessam se os miúdos perdem uma semana de aulas ou não. O objectivo deles não é ser alguém na vida através da escola, é ser alguém na vida, mas através dos métodos deles. Eu acredito que há uma minoria de pais que queiram... Hoje em dia já há alguma mentalidade que está a mudar, mas aquilo está ali tudo tão envolvido nas famílias que não adianta... Tive uma miúda no ano passado, que era uma excelente aluna, e outras alunas que tive também... falei com a mãe e com o pai para a aluna seguir os estudos, mas eles disseram que não podia ser. Por mais que eles queiram seguir não fazem nada. É muito difícil mudar estas tradições, são tradições muito antigas e é difícil mudar isto. Eu acho que eles não querem se adaptar às regras e às leis da escola. O resto não me interessa. Fora da escola não me interessa o que eles fazem, mas as regras da escola... não é bem as regras da escola que eles até respeitam, só que...*

E: Quais as práticas existentes na escola que podem ajudar a melhorar as relações com a comunidade cigana do bairro?

P1: *A escola tem unido esforços nesse sentido. Algumas festas que são abertas à comunidade escolar, as próprias reuniões de avaliação... não há interesse. Por acaso na minha turma vêm algumas, as mães que se interessam vêm. Mas há muitas que não as vi ainda. No Natal pedimos aos pais para virem fazer trabalhos com os alunos. Uma professora das AEC fez uma actividade, que tem a ver com os correios, e fizeram cartas, e enviou também uma carta para casa a pedir a participação dos pais. Mas a adesão é muito fraca... Em relação à quantidade de etnia cigana que temos, a participação é pouca.*

E: Frequentou alguma formação específica relacionada com a temática de minorias étnicas, mais concretamente sobre a etnia cigana?

P1: *Não, apenas tenho os meus anos de experiência.*

E: Considera pertinente os professores adquirirem formação nesta área?

P1: *É sempre pertinente. Muitas coisas que sei tem a ver com a experiência, aprendendo da pior maneira, muitas vezes. Não quer dizer que eu saiba tudo mas, ao fim ao cabo, são alunos como outros quaisquer.*

E: Achas que podia ajudar?

P1: *Não sei em que sentido... Em sentido de quê? Não estou a ver nenhuma. Nem duvido que haja... Em sentido de quê? A aprender a lidar com estes miúdos? Acho que devia de haver para saber lidar fora da escola.*

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

P1: *Foi um trabalho positivo. Faz um bocado a ponte da cultura deles para dentro da escola. E como é uma coisa que eles também gostam, acho que foi positivo.*

Todos os projectos que fizeram foram bons e, como já disse, é pena ter acabado... Eu até tive alunas minhas nesse projecto e vi nelas interesse. E andavam empenhadas e motivadas para aquilo. E acho que sim, que foi muito positivo para elas e para a escola também.

E: Então consideras que a escola pode também ter algo mais pensado em relação à etnia para os cativar? Algo que se identificasse também na escola.

P1: *Sim, claro. Mas também não podemos entrar por aí, pois uma escola como esta, que tem vários tipos de etnias... Tínhamos que fazer uma coisa para cada um, ou seja, existirem actividades não só dirigidas para a etnia cigana mas para todas. Que interligassem todas e que o objectivo dessas actividades não fosse a segregação de etnias e de raças. Foi positivo esses grupos terem não-ciganos, mas ter actividades direccionadas, como estava a dizer, não concordo. Concordo sim em que a escola faça actividades em que todos os alunos se sintam integrados, sejam de etnia cigana, sejam chineses. Tinha aqui uma chinesa no ano passado que... coitadita, era chinesa... os pais não falam nada de português. Ela com certeza aprendeu a falar português e não havia, por parte dela, segregação nenhuma, ou seja, adaptou-se ao meio, o que é a grande dificuldade destes meninos, é a adaptação ao meio que os envolve.*

E: As crianças ciganas são discriminadas na escola? Pode exemplificar?

P1: *Acho que não, acho que acontece o contrário. Certas escolas onde já passei em que a etnia cigana era a maioria, eles é que se segregavam dos outros. E depois em grupo, todos juntos, "atacavam" os outros. Aqui as forças estão mais equilibradas. E apesar de eles não serem a maioria, não vejo tanto...*

E: Aqui no bairro também são uma minoria.

P1: *São. Quer dizer, em relação à etnia africana sim. Por isso é que, se calhar, andam mais calmos. Lá no outro bairro onde eu estive não, era ao contrário. Aqui nesta escola, há aqui um equilíbrio mas eles próprios, instintivamente, já formam os seus grupos. Tu vais ali fora e vês meninos de etnia cigana a brincarem juntos, meninos africanos a brincarem juntos... lá um ou outro que anda misturado. Mesmo tu às vezes*

vês eu a fazer grupos ou a fazer pares aqui na sala para irmos a qualquer lado... Se eu meter um menino africano com um menino cigano eles não querem. Mas não é o africano que não quer, é o cigano. Mas às vezes faço de propósito para eles quererem. É essas coisas que eu não percebo... Coisas que têm de ser mudadas. É a mentalidade deles que é difícil de mudar.

Entrevistas Docentes (P2) - Professora de 1º Ciclo

Local: Sala de aula onde lecciona

E: Identificação (Nome, escola, ciclo, anos de docência e experiência com a etnia cigana).

P2: [feminino] *Escola EBJI nº 2 do Vale da Amoreira, lecciono desde 2000, vai fazer 13 anos. Sete anos de experiência com alunos de etnia cigana.*

E: Qual a sua experiência na relação com alunos de etnia cigana e respectivos familiares (constrangimentos e/ou pontos positivos)?

P2: *Eu acho que a partir do momento em que eles vêm no professor um amigo e alguém que os ajuda, não há qualquer tipo de constrangimento. Até temos ajudas. Já tenho tido a experiência disso. Agora toda a maneira de viver as coisas deles, a maneira de ser da etnia e aquelas regras que eles têm, e algumas muito rígidas, é que são um constrangimento para o ensino aprendizagem. As situações de alguém que vai para o hospital, que vai a família toda atrás e os meninos faltam... tenho um caso destes agora aqui na sala. As questões das meninas de que quando são mulheres já não as deixam vir à escola... e se vêm, faltam muito... A questão de não quererem que as crianças transitem do 1º ciclo para o 2º ciclo, porque no 2º ciclo não estão tão protegidos... E temos o caso da [aluna de P2], porque de resto, todas as famílias, a partir do momento em que eles percebem que eu estou aqui para os ajudar... temos trabalhado e bem. Falo também da Musgueira, onde tinha uma turma com bastante experiência de etnia cigana, em que consegui estabelecer... Tinha um menino que estava na fogueira até às tantas da noite e no dia, a seguir ao almoço, adormecia. E a mãe, a partir de uma certa altura, trazia uma toalha. E eu deixava-o dormir um bocadinho... Ele acordava, lavava a cara e voltava para a aula e continuava a trabalhar. Se eu o não deixasse dormir, ele não trabalhava. É um exemplo. Tem de haver um entendimento. Quando há confiança as coisas correm melhor.*

E: Causas de insucesso escolar/problematização escolar de alunos de etnia cigana.

P2: *Tem a ver com as vivências deles... que têm poucas vivências. A assiduidade... Alguns deles aqui... muitos na realidade anteriores os atrasos. Mas a falta de assiduidade é a pior. É o facto de faltarem muito por diversas questões. Desde a família, de andarem todos juntos... E as vivências é claro que não são as mesmas, mas aqui também as crianças... As vivências são muito poucas, a bagagem que têm de conhecimentos é as vivências que eles têm de rua. Há muitos que os pais não sabem ler nem escrever e alguns aprenderam no ensino dos adultos e é mesmo só para desenrascar, para assinar e pouco mais.*

E: Quais as práticas existentes na escola que podem ajudar a melhorar as relações com a comunidade cigana do bairro?

P2: *Fazia-se as danças ciganas. Os cantares ciganos já era uma coisa muito boa que os pais gostavam de ver a actuar aqui e ali. Hoje em dia temos o cuidado de falar com a família, tentar aceder quando sabemos que alguém está doente ou se morre alguém... eles faltam imenso tempo... de falar com a família, de tentar arranjar uma forma de justificar as faltas... de resolver a situação... Mas depois se calhar faltava aqui um mediador. E isso, onde em todas as escolas há estas etnias, eu acho que deveria de haver um mediador que, certamente, seria muito mais rápido no entendimento das etnias com a escola e as famílias.*

E: Frequentou alguma formação específica relacionada com a temática de minorias étnicas, mais concretamente sobre a etnia cigana? Considera pertinente os professores adquirirem formação nesta área?

P2: *Não, nunca frequentei. Passado sete anos de trabalhar com crianças de etnia cigana, já aprendi muita coisa. Vou continuar a aprender certamente. E vou*

continuar a ficar de boca aberta quando descubro determinadas coisas. Mas se calhar era importante fazer formações no âmbito da etnia com quem estamos a trabalhar, para conhecer melhor e entender... Porque há coisas que para nós não fazem qualquer tipo de sentido. E também há uma coisa: para eles as nossas regras servem naquilo que lhes dá jeito e depois naquilo que não lhes dá jeito dizem-nos logo "isso é para a senhora, essas são as regras da senhora, as nossas não". Mas as outras regras de poder eles conhecem-nas todas... e isso aí, se nós tivéssemos formação com alguém de dentro e não de fora, de dentro da etnia, acho que era uma mais valia.

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

P2: *Eu acho que os animadores eram fundamentais e nós notamos muito a falta dos animadores na animação de biblioteca como na animação de... Eram os cantares e as danças ciganas que fazia que houvesse maior proximidade da etnia com a escola, não só porque faziam espectáculos e a etnia estava lá... e eu acho que envolveu, e os pais foram mais tolerantes, porque a maior parte dos membros eram meninas e os pais chegaram a deixá-las ir convosco para determinados sítios, coisa que eu acho que jamais era impensável isso acontecer... Eu sei que as famílias iam atrás também, não era?*

E: Às vezes.

P2: *Mas acho que foi uma grande vitória. Conseguiram muita coisa. E os pais, no ano a seguir, perguntaram o que é que tinha acontecido... E nós dissemos: "olhe perdemos". Eu acho que é uma mais-valia, animadores e mediadores, acho que eram fundamentais em todas as escolas que estão nessas situações.*

E: O contributo da constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade.

P2: *E também se conseguiu jogar com essa actividade. Quando havia ensaios eles não faltavam. E depois também jogamos... "se faltas não podes ir aos ensaios nem às apresentações"... e acabamos por jogar um bocadinho com essa actividade, porque era uma actividade que eles gostavam e que mostravam aquilo que sabiam fazer. Por exemplo eu tenho aqui o [aluno de P2], que eu não sei se conhecias... que de vez em quando traz um CD... Agora estou zangada com ele, que ele tem-se portado mal... Mas traz o CD de música cigana e ele põe o CD e dança... fica tão feliz.*

E: Consideras que a dança foi uma forma de inclusão?

P2: *Sim, é uma forma de manifestação de alegria na etnia cigana. É a dança e a música. Porque quando há casamento é música e dança, isso faz parte da cultura deles.*

E: Achas que a escola tendo características que identifiquem a etnia a escola tendo isso presente achas que pode ser uma forma de inclusão?

P2: *Acho que sim. Se nós formos de encontro, se nós seguirmos um pouco as regras deles e aproveitarmos aquilo que eles têm, e qualquer etnia... aproveitarmos aquilo que eles têm, eles poderem vir mostrar e o orgulho para os pais de verem as filhas a dançar é uma mais-valia.*

E: As crianças ciganas são discriminadas na escola? Pode exemplificar?

P2: *Eu penso que aqui não. Porque eles... aqui há muitos e eles até se juntam. Eu acho que discriminadas não. Eles podem é às vezes discriminar os outros. Eles dizem "tu és cigano" e o outro diz "e tu és preto", "mas eu não sou preto sou castanho". Eu às vezes até chego a pensar: mesmo as pessoas de raça negra acabam por ser mais racistas, porque chegam a estar a comparar "ah mas eu menos castanho do que tu, tu és mais castanho"... Quando eu ouvi isto a primeira vez... eu fiquei horrorizada. E eles fazem isso muito aqui na sala. Eles têm sete e oito anos e fazem isso. Eu acho que também é uma coisa que eles também ouvem dos pais dizerem: "tu és mais castanho que eu" e "aquele é cigano e os ciganos juntaram-se para bater em não sei quem"... Claro que muitas vezes acabam por fazer isso. Por vezes não é no sentido depreciativo, mas há em situações em que é.*

E: E os professores em relação à etnia achas que há algum preconceito?

P2: *Eu acho que os professores que estão, pelo menos nesta escola, e já trabalham com eles há tanto tempo. Eu acho que a maior frustração dos professores é trabalharem tanto...*

E: E não verem resultados?

P2: *Não verem resultados não... Isso também, mas pronto. Mas aqui é pior do que em qualquer outro sítio. Aqui os resultados são muito poucos. Eu sinto-me injustiçada porque trabalho muito e não tenho direito a nada. E eles não trabalham nada e têm direito a tudo. É a maior injustiça. E eu ensino como ensino os outros meninos, mas não vejo que essa etnia dê alguma coisa ao nosso país e recebem muito... lá vou bater naquilo... Eles conhecem as nossas regras naquilo que lhes interessa, mas depois regem-se pelas regras deles... e nisso eu sinto-me injustiçada. E eu acho que é o que a maioria dos professores sente. Mas não interfere na maneira como os ensina ou que deixa de ensinar, qualquer professor aqui... Se calhar, quando nunca se trabalhou é capaz de ser difícil. Eu quando comecei a trabalhar encarei logo sendo qualquer outro aluno nunca tive qualquer... tipo, tu és cigano, tu não és cigano, e agora para eles , agora são todos iguais. Claro que é mais difícil trabalhar porque eles têm menos estímulos, têm pouco apoio em casa de assiduidade e é mais difícil contornar essas situações.*

**Entrevistas Docentes (P3) - Educadora de Infância e Coordenadora da EB 1 JI/
nº 2 Vale da Amoreira**

Local: Escritório.

E: Identificação (Nome, escola, ciclo, anos de docência e experiência com a etnia cigana).

P3: [feminino] *23 anos de docência, 5 anos de experiência com a etnia cigana.*

E: Qual a sua experiência na relação com alunos de etnia cigana e respectivos familiares (constrangimentos e/ou pontos positivos)?

P3: *Eu, como sou uma pessoa que define muito bem por hábito, numa sala de aula define muito bem as regras iniciais, ou seja, quer para os pais quer para os alunos, esse tipo de trabalho faço logo no primeiro dia. E então o que é que acontece? Por norma, todos os envolvidos no processo educativo dos meus alunos sabem o que é que querem e o que eu posso dar, o que é que eu pretendo deles, quais são os objectivos que pretendemos ao estar numa sala de aula. Como tal, por norma, não existem constrangimentos assim por aí além... Existe o normal numa sala de aula, quer com alunos ciganos, quer sem alunos ciganos, ou seja, na metodologia de trabalho e no trabalho de projecto é definido um conjunto de normas que são ao longo do ano de trabalho com aquela turma, que poderá ter alunos ciganos. São definidas as regras em conjunto, em partilha. Quando essa regra está completamente definida e está completamente cumprida vão surgindo, ao longo do ano... Portanto não há regras que existam do princípio ao fim. O que existe é um conjunto de situações que há medida que nós vamos vendo que é necessário colocamos, quando não há... Outra situação, por norma, é que por norma nas minhas salas de aula não existem castigos, não existe aquilo "portas-te mal". Não. E eu, como educadora de infância, e é normal nas idades 3, 4 anos... O que é que acontece? São meninos que por norma utilizam o adulto numa queixinha "ah o não sei quê fez-me isto". Temos assembleias que fazemos semanalmente ou quinzenalmente e temos o chamado banco da reunião onde nós*

resolvemos os problemas. Quer dizer, não vale a pena... E isso ajuda muito. Depois as situações, e com este tipo de alunos, e isso realmente incide muito o trabalho inicial, é sobretudo nas áreas na formação pessoal e social, ou seja, “ok, eu sou cigano”, “ok, eu sou preto”, então vamos trabalhar. E vão surgir na sala de aula uma série de trabalhos e de actividades que vão ao encontro da diferença. Que vão ao encontro da igualdade e vão ao encontro daquele que tem de bom e menos bom no grupo cultural deles de cigano, de afro, de europeu...

E: E com os pais?

P3: *Eu por norma tenho um dia da semana em que os pais no pré-escolar vão à sala de aula. Imaginando: a turma tem 20 alunos, todos os pais... no início do ano é feito um calendário onde os pais vão à sala e vêm, a partir do momento em que o pai sabe “o que é que o meu filho está a fazer”, “porque é que está a fazer”, “como é que vai fazer”, “como é que eu posso dar...”, as coisas correm.*

E: E essa prática é só tua ou...?

P3: *Eu faço assim.*

E: E achas que essa prática resulta e poderia ser praticada por outros professores?

P3: *Resulta muito. É assim: nós como crescidos que somos, como adultos que somos... é natural que, ao entregarmos um filho, ficamos sempre ansiosos, “o que é que vai ser feito”, “o que não vai ser feito”... e portanto é normal que eles também precisem deste espaço. Vão à escola, vêm, ouvem. Para já, o trabalho de projecto... há muito trabalho de casa que os pais poderão fazer com eles. Por exemplo, que posso dizer que aqui no Vale da Amoreira o primeiro ano de trabalho que eu tive na sala amarela, os meninos faziam o trabalho de projecto com pais de etnia cigana.*

E: Causas de insucesso escolar/problematização escolar de alunos de etnia cigana.

P3: *Muito grande. Não só na etnia cigana, mas na nossa escola. É assim, vamos pensar um bocadinho: na própria história da cultura e da comunidade cigana, por norma, estas famílias não têm compromissos de vida, não têm objectivos a longo prazo para atingir, não têm nada que os faça acreditar naquilo que a escola dá aos alunos. Eles acreditam e sabem que, actualmente... e eu falo da realidade que estamos aqui inseridos... Eles sabem que a escola é melhor para eles. É bom. Tanto é que nós temos o exemplo: que nós temos actualmente duas salas de jardim de infância aqui nesta escola. Posso dizer que do 1º ao 3º ano, dos 39 alunos que nós temos de etnia cigana, 32 passaram pelo pré-escolar; 4º ano, dos 29 alunos que temos de etnia cigana, só 1 é que passou pelo pré-escolar, portanto tem havido pela parte do pai uma grande abertura para o pré-escolar. Isso já vem deixar uma luz ao fundo do túnel. Mas também sabemos que não é suficiente, porque depois em casa não há um investimento na escola. O investimento que há na escola é toda a articulação que existe em termos de actividades de expressão plástica, da dança, dramatizações, de festas, etc. Eles participam e têm muito orgulho em mostrar os filhos à comunidade, mas depois em casa não há investimento em termos de estar com os meninos a acompanhar os trabalhos de casa, em saber se o filho faz os trabalhos de casa ou não... Enquanto isso não existir, por mais que nós façamos... e fazemos, enquanto que um professor, sei lá, se calhar de Lisboa da escola de Telheiras, não faz tanto investimento, basta se calhar trabalhar através do manual escolar. O professor ou o educador aqui tem de fazer o dobro ou o triplo do trabalho, ou seja, cada vez mais tem que aplicar estratégias mirabolantes com mil e um assuntos. Por exemplo, vamos explorar uma situação problemática: o menino foi à escola e a turma vai fazer uma visita de estudo. Isto não lhes diz nada... se dissermos assim "olha amanhã vais ao casamento da tua prima, precisas de ir ao casamento e vai a família toda, mas acontece que amanhã é o dia do casamento e dez pessoas da tua família ficaram doentes... Se a família tem 71 para ir ao casamento se 21 ficaram quantos é que foram?" Tem que ser assim. Tudo o que lhe faça sentido e vá de encontro. Por exemplo, temos aqui alunos muito ligados à parte da venda de gado de cavalos, etc.: vamos trabalhar o carro... isso não diz nada, mas se falarmos, por exemplo, em nomes colectivos "olha nomes colectivos daqueles cavalos*

que tu tens o que é?"... Tem de ser tudo o que vá à realidade deles que é deles, não é a minha, e que lhes diz alguma coisa porque, se não, acabou.

E: Quais as práticas existentes na escola que podem ajudar a melhorar as relações com a comunidade cigana do bairro?

P3: *Aqui neste agrupamento, e é notório, é, tem que haver uma relação, não só com estes miúdos, mas em especial estes meninos, os pais têm que ganhar a nossa confiança. Dou um exemplo que foi há pouco tempo: nós tivemos aqui uma apresentação do agrupamento, onde estavam na plateia algumas mães da etnia cigana. E foi apresentado com a directora do agrupamento etc. E depois, no fim, nós perguntámos às mães, não só às mães de etnia cigana, mas todos os outros, e perguntamos se gostaram, se não gostaram. E houve uma mãe que dizia "sim professora, nós gostamos, vocês é como se fossem as mães dos nossos filhos". E eu disse "mas olhe eu sou uma mãe que ralha muito, não sou? E refilo muito, sou muito chatarrona". E ela disse "não professora, você ralha como uma mãe". É isso. Quer dizer, elas percebem. E tendo esta confiança, nós conseguimos tudo delas. Estão à vontade e estão abertas. E quando alguma coisa corre menos bem, sobretudo as meninas de etnia cigana que faltam muito à escola, e a legislação é para ser cumprida, a lei portuguesa e o estatuto do aluno assim o diz, nós falamos bem com elas e, achando o meio termo, compreendem e ajudam-nos. Isso também é muito bom.*

E: Isso tem sido a tua experiência de relação professor directamente com os pais, mas a escola em si trabalha para esse objectivo?

P3: *Tem. Há uma grande preocupação dos professores com os pais. E depois há uma série de parceiros que nos envolve, quer dentro da escola, quer fora da escola, nomeadamente, temos o Gabinete de Intervenção Social, temos os técnicos do rendimento social, temos a nós, temos a CPCJ... Quer dizer, há um conjunto de entidades e parceiros que trabalham muito directamente e em comunhão com o professor e que ajuda a que haja esta troca e esta articulação. E sobretudo leva a que*

os professores façam chegar à escola e aos pais o sentido de pertença. Portanto esta escola é dos alunos, esta escola é dos alunos e isso é muito bom.

E: Frequentou alguma formação específica relacionada com a temática de minorias étnicas, mais concretamente sobre a etnia cigana?

P3: *Já, o próprio agrupamento tem desenvolvido um conjunto de acções de sensibilização e de formação nesse sentido. Nós trabalhamos também com as entidades do ACIDI e o CLAI. Há um trabalho nesse sentido, já foram feitas fora e dentro do agrupamento.*

E: Então consideras pertinente?

P3: *Sim, muito pertinente. Porque às vezes há algumas coisas que, por mais que nós queiramos, escapam-nos ao lado. E é muito importante que se faça um revigorar da teoria para depois se conseguir colocar na prática.*

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

P3: *Nós tivemos connosco o Núcleo de Animação Cultural com três animadoras socioculturais e foi uma pena que esse trabalho se tivesse perdido. Portanto, na medida em que nós tínhamos também na freguesia o projecto Bairros Críticos e havia, sem dúvida nenhuma, uma estreita ligação entre os técnicos dos Bairros Críticos e os técnicos do NASC, faziam o quê? A ponte que vai sendo construída no processo ensino-aprendizagem dos alunos era uma ponte muito fácil de atravessar, porque cada um na sua margem ia colocando uma pedrinha, portanto não era só a escola que colocava... cada um ia construindo a ponte, construindo, colocando uma pedra, o que fazia com que a forma dos alunos nos chegarem era uma forma totalmente diferente, ou seja, não quer dizer que não exista ainda essa forma, existe, mas era facilitadora. E era uma forma de chegar aos nossos objectivos de uma maneira mais fácil. Portanto a*

linguagem que era falada era muito comum e estreita nos interesses e necessidades dos meninos. Depois há, sem dúvida nenhuma, neste grupo um factor que é muito importante: a dança e a música aliada à criança mulher, rapariga cigana. E isso era uma forma dos pais confiarem e trabalharem connosco de uma forma muito mais vitoriosa e muito mais positiva, que infelizmente perdeu-se.

E: O contributo da constituição do grupo de dança cigana na escola e na comunidade.

P3: *Muito, muito, ainda no outro dia... A Freguesia vai fazer anos agora em Maio e tivemos também a fazer uma reportagem para um jornal aqui da zona. E nós na Freguesia temos as festas multiculturais que se realizam em Junho, e foi das coisas que me arrepia ainda pensar... que me deixou muito orgulhosa, foi os nossos alunos do grupo de dança e cantares ciganos ali nas festas, onde pela primeira vez, sem dúvida nenhuma... Eu já me estou a emocionar... O grupo foi e houve aquelas, aquele largo das festas... Foi uma coisa linda de se ver porque normalmente a etnia cigana não participa, não vai às festas multiculturais do Vale da Amoreira. Naquele dia toda a comunidade estava lá, desde a família mais próxima como a mais distante. Houve um convívio muito salutar porque as barraquinhas dos comes e bebes e com as rifas que é feito pela igreja... Quer dizer, foi uma coisa... foi uma envolvência, uma coisa extraordinária... ainda me arrepia muito falar disso porque vi ali um clima... eu acho que foi um ano também em que as festas tiveram assim uma enchente, uma coisa louca, porque as pessoas viram realmente ali... havia um caminho que já estava percorrido... havia um trabalho... o bairro era deles também, isso era tudo.*

E: Então consideras que a dança pode ser uma forma de inclusão?

P3: *Sem dúvida. A dança, os cantares... nós aqui na escola temos uma coisa... o nosso espaço exterior é muito grande, com terra e algumas árvores e nós criamos várias actividades e costumamos por na rua. Temos uma aparelhagem e cada um traz os seus CD's da música que daquilo que mais gostar, daquilo que estiver na altura a ser passado nas rádios. Então aqui é já os nossos meninos afros a dançar música cigana, é*

os nossos meninos de etnia cigana a dançarem kuduro, é que é uma confusão! É as nossas auxiliares que fazem concurso... é uma envolvimento, é aquilo que eu costumo dizer "a escola". E havia um colega nosso que dizia "o caminho faz-se caminhando". Esta escola já fez realmente esse caminho e já tem feito esse caminho, portanto estes meninos estão perfeitamente incluídos na escola. Não é um bicho de sete cabeças trabalharem, mas aí há uns anos... logo no início houve umas situações de uma turma muito distinta em termos de afros e ciganos, já meninos crescidos... A partir do momento em que fizemos assembleia, porque nós fazemos aqui na escola quando há problemas... quando há algumas situações, reunimo-nos todos no polivalente, reunimos todas as turmas desde o pré até ao 4º ano. Quando há um problema, brigas entre eles, quando há o banco de reuniões entre eles reúnem, mas quando é um problema de escola reunimos todos. E houve realmente um problema: "eu sou branco, ele é preto" ou "eu sou cigano", nós falamos todos e resolvemos. E a dança é um dos meios realmente que nós usamos na escola. A dança, a música, brincadeiras, tudo.

E: As crianças ciganas são discriminadas na escola? Pode exemplificar?

P3: *Os miúdos são muito cruéis. Não é só o menino cigano, o menino afro, nem europeu, nem asiático, não. As crianças são cruéis entre elas. É a fase dos grupos. E é as meninas "esta é minha amiga". Isso é normal e tem que ser visto como normal. A forma como nós damos importância, nós adultos, que essas coisas estão na nossa cabecinha... Venha quem vier a mim, por enquanto, é a minha opinião... Porque nós já temos algumas ideias pré concebidas e torna-se difícil distanciarmo-nos disso. Entre eles, miúdos, é normal "tu és cigano, tu és preto, tu és azul, tu és verde"... Agora a forma como levamos isso, como é discutido numa sala de aula... Aí é que está a diferença, aí é que tem de ser trabalhado. Mas de uma forma natural, normal, tal e qual como o menino e a menina em certa altura da vida delas descobrirem o outro, a sexualidade do outro. Agora tudo é normal, desde que o façamos de forma normal, ou seja, temos que explicar-lhes realmente o que é o racismo, o que é o ser diferente, porque é que uma é menina, porque é que uma é cigana... A partir de aí tudo se faz. Claro que nem tudo são rosas, claro que há alturas e momentos muito difíceis, mas*

temos que saber fazer e gerir. Mas isso cabe ao adulto, gerir todas e outras situações de conflito de problemas de forma, às vezes com muitos ralhetes, às vezes com muitos gritos, às vezes com muita conversa e às vezes sem nada disso e diz-se "meu amigo, isto aqui não pode ser, estás numa escola". E a partir daí tudo se faz.

**Entrevistas Docentes (P4, P5, P6) – Directora do Agrupamento AVEVA (P4);
Educadora de Infância e Adjunta da Directora do Agrupamento AVEVA (P5);
Professor 3º Ciclo e Sub-Director do Agrupamento AVEVA (P6)**

E: Identificação (Nome, escola, função, anos de docência e experiência com a etnia cigana)

P4: *Directora do agrupamento - 23 anos de docência.*

P5: *Adjunta da directora - Educadora de infância - 16 anos de docência.*

P6: *17 anos de docência professor de educação física.*

E: Como é que tem sido a vossa relação com a etnia cigana, constrangimentos e pontos positivos?

P4: *Tem sido uma relação positiva. É uma boa relação, só que é uma relação muito difícil, porque a família não valoriza a escola, portanto precisam da escola, porque é obrigatório os filhos virem à escola. Então sentimos que eles têm um relacionamento complicado dentro da escola. Complicado a nível escolar. Estão normalmente desmotivados, tendo uma percentagem muito reduzida de alunos que se dedica como todos os outros, mas são alunos com pouco interesse. Em termos de organização de material escolar não vêm acompanhados com todo o material e de vez em quando têm conflitos com os outros. Mais uns com os outros do que com a outra população. Mas não há assim problemas a salientar, o que há de situações de indisciplina são situações pontuais.*

P5: *Nós tivemos um caso inédito no ano passado de uma aluna que terminou o 9º ano, de etnia cigana, e temos uma procura significativa de meninos a frequentar o pré-escolar, portanto está a ser contrariado. Aquilo que a professora [P4] falou tem a ver mais com o 1º, 2º e 3º ciclo, mais no 3º ciclo, porque o 1º ciclo eles ainda frequentam com alguma regularidade, mas no 3º ciclo o problema é mais em termos de faltas. A pontualidade também é outro aspecto negativo.*

P6: *Não cumprem horários, mas vêm à escola e depois tendem a não ir às aulas, tendem a fugir ao interior da sala de aula.*

P5: *Eles juntam-se. Gostam de conversar, gostam de estar na escola... mas tentam fugir.*

P6: *Mas são eles próprio que não promovem muito a sua própria inclusão junto dos outros. Funcionam em grupo, refugiam-se todos juntos, andam ali naquele grupinho, têm os espaços deles e não se misturam muito com os outros. Não são de alguma forma marginalizados pelos outros nem pela escola. São alunos normais, exactamente como os outros, com os mesmos direitos e com os mesmos deveres. Às vezes é difícil fazê-los cumprir os seus deveres, é. Eles às vezes têm uma noção um bocadinho distorcida que é em cumprir regras.*

P5: *E as famílias protegem-nos muito nesta falta de cumprir regras... o não vir à escola, o não trazer material... acham natural.*

E: *Porque é que acham que isso acontece?*

P5: *Nós achamos que é cultural, é mesmo próprio da sua própria cultura.*

P4: *É a mesma coisa do que nós sentimos quando as meninas chegam à idade de casar, deixam de frequentar a escola. Não é que não gostem da escola... Até já aconteceu termos alunas que são boas alunas, mas chegando à idade de casar... é cultural. Eles mesmo dizem "temos de deixar a escola porque a nossa cultura é assim".*

P5: *Até os próprios pais não deixam, por causa do contacto das meninas com os rapazes. Chegam a uma determinada idade, penso que após a menstruação, 13 14 anos, ficam comprometidas.*

E: Como avalia a relação entre a escola e a comunidade cigana do bairro Vale da Amoreira.

P5: *Acções propriamente ditas direccionadas para eles, especificamente para eles, de facto não existe. Poderíamos pensar e há disponibilidade para que isso aconteça. Agora não temos realizado muitas. Agora, a escola tem estado sempre aberta, disponível para os acolher, para os receber. Sempre que eles vêm à própria direcção, sempre que eles chegam ou precisem de ajuda com algum problema a qualquer hora são sempre bem-vindos à escola.*

P4: *E nós temos tido aqui uma vantagem, que alguns anos atrás tivemos aqui cursos para adultos, em que muitos dos pais destes alunos frequentaram aqui a escola. Então isso faz com que haja um clima mais favorável, sentem-se praticamente em casa.*

E: *E a proximidade geográfica também contribui para isso.*

P6: *Sim, também contribui. Contribui decididamente.*

P4: *Sentiam-se cá bem, sentiam que a escola é segura.*

P5: *E não só. No outro dia tivemos uma situação da mãe da [aluna da escola] que não quer por o filho noutra escola, só nesta. Só esta é que é aceite. Ele já repetiu pelo menos 3 anos e ele não podia ficar cá e a mãe diz "mas tem de arranjar uma maneira de ficar cá".*

E: Nas situações de conflito entre alunos já presenciaram situações de discriminação em relação à etnia cigana.

P5: *Não, eles têm uma forma de agir muito própria. Às vezes, quando vêm à escola não vêm com a melhor das atitudes, vêm aborrecidos, impulsivos, falam muito alto, portanto nós aqui temos de acolher, acalmar e estabiliza-los. E depois de estabilizar eles até pedem desculpa, entenderam as coisas, não era como eles estavam*

a pensar e a situação de conflito surge às vezes um bocadinho por algo que eles não entenderam muito bem.

P6: *E o sentimento que eu tenho ou a percepção que eu tenho é que quando estas situações de conflito podem existir, muitas das vezes acontecem na perspectiva de que são eles próprios que entendem que houve uma situação e que foram discriminados. Não quer dizer que o tenham sido, mas já existe um sentimento deles próprios, não sei se de intimidação ou de alguma... como se pode dizer... sentimento de que são marginalizados ou que não são bem aceites e imediatamente transformam isso num conflito. E às vezes os pais quando vêm à escola, nesta situação de mostrar o seu desagrado, é porque partem do pressuposto que o filho foi maltratado porque é cigano porque, se fosse outro não tinham agido assim... E não é nada disso. E depois é como a [P5] diz, saem de cá quando lhes é explicado, ou seja, desmontado, saem de cá de facto a pedirem desculpa. A escola não marginaliza. E a prova está aqui, em que eles não querem sair de cá porque se sentem bem. Aliás, daquilo que temos conhecimento, nós temos 110 alunos, salvo erro, de etnia cigana no Agrupamento. E temos um Agrupamento aqui ao lado em que numa das escolas têm 3 e têm muito mais problemas comportamentais de situações de conflito, de acordo com a informação que dispomos, do que nós com cento e tal. Isso é bem a mostra de que não são para nós um problema. São um problema no que diz respeito às questões do insucesso e da falta de estudo e da falta de interesse pela escola... nesse aspecto sim. Agora, em termos de conflito, não.*

E: Como gerem esse conflito. Se já consideraram necessário ter um mediador cigano?

P6: *Não é que esse elemento não pudesse dar o seu contributo e agir noutras áreas nas quais nós não temos intervindo... mas, no que diz respeito à própria gestão conflito aluno-aluno, quer conflito encarregado de educação-escola... nunca sentimos.*

P4 e P5: *Se calhar noutras áreas é importante. Por exemplo, a valorização da escola, trabalhar materiais, a assiduidade e a pontualidade e mudar essa mentalidade*

de as meninas poderem, e dos rapazes também, de continuar a estudar depois de determinada idade... Agora aquela situação de gestão de conflitos não. Transmitir os princípios e valores para alterar um pouco a mentalidade.

E: Então faria sentido uma vez que têm tantas crianças de etnia cigana?

P6: *Sim, sim.*

P4: *Isto tudo indica que é um processo que vai durar muitos anos, mas tem que ser trabalhado.*

P6: *Há escolas que nós conhecemos e tivemos uma formação há pouco tempo e que foi falado por uma mediadora cigana do trabalho que é feito entre ela e a escola e as famílias... e que os iam buscar a casa para não faltar à escola... portanto, nesse sentido, fazia-nos falta.*

E: Como avalia o trabalho desenvolvido pelos animadores socioculturais com a etnia cigana durante o projecto TEIP (Territórios Escolares de Intervenção Prioritária), nomeadamente o Grupo de Dança Cigana?

P5: *Víamos com muito agrado e com o maior interesse, porque achávamos que era importante. Porque essa área fazia com que eles valorizassem a escola e poderia ser um meio canalizador também de algum sucesso, indirectamente, de ser uma forma indirecta de melhorarmos alguns aspectos que nós não conseguimos sem essa vertente.*

P6: *E por outro lado acabou por... E também pensamos que o contributo aí nesse aspecto de ser decisivo na ideia que está generalizada, pensamos nós, na comunidade cigana, do papel que esta escola desempenha junto dos seus educandos, a forma como eles vêm a escola. Inclusive no que a [P5] disse há bocadinho, nos alunos do pré-escolar que já vêm à escola. Esse trabalho que foi feito em muito pode ter contribuído para esta procura e para esta imagem, pois percebem que a escola é aqui um pólo.*

E: Sentem que os valorizaram de alguma maneira.

P6: *Exactamente, que os valoriza, que os acolhe e que os respeita.*

P5: *Nós tivemos recentemente uma avaliação externa e convidamos algumas mães ciganas para estar na apresentação. E na apresentação foram passadas algumas fotografias deles, de alguns anos. E foi gratificante o sorriso das mães... o reverem os filhos... de os verem mais pequeninos e vê-los crescer... foi muito gratificante. Eu acho que as mães virem à escola, elas sentem que, se calhar, nós também temos algum papel importante. Só é o que nós estávamos a dizer, isto é muito cultural... o casar os rapazes... vêm até uma determinada idade... as meninas abandonam... portanto isto é muito cultural e demora muitos anos...*

P4: *Tudo isto é importante, mas não vamos ver resultados...*

P6: *E a prova desse trabalho é que os frutos estão a ser colhidos agora. Nessa altura quando vocês trabalharam com elas, muito desses alunos que eram mais pequeninos e que agora já estão cá e outros hão de vir, se perceberam esse trabalho. Inclusive os encarregados de educação, que não tinham problema nenhum em deixar os miúdos com a escola e confiavam plenamente no trabalho que era feito. Inclusive nas visitas de estudo, que não é muito normal deixarem os meninos ir em visitas de estudo e com a escola têm ido.*

P5: *E tivemos outra situação há pouco tempo, de um pai extremamente difícil, que teve um conflito no exterior e veio refugiar-se na escola, ou seja, o sítio em que ele se sentiu seguro e tinha que vir contar à directora o que se tinha passado.*

P6: *E tem a ver com a proximidade, como tínhamos falado há bocado. Estamos a 100 metros. E a dança mostrava uma boa prática de inclusão, sem dúvida. Se havia o grupo de dança cigana e se eles trabalhavam na escola e desenvolviam aqui as suas actividades e outros também participavam, também estavam presentes, logo daí se percebe que a inclusão estava presente. Nós temos alunos de etnia cigana em vários anos de escolaridade, em várias turmas. Não fazemos questão de andar a juntá-los ou a separá-los. Eles próprios têm de seguir o percurso académico que seguem sem nenhum tipo de exclusividade ou diferença em relação aos outros.*